

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
Departamento de didáctica
Área de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

Las creencias de los
profesores de Educación
Infantil y primaria sobre la
Inclusión Educativa.



YOLANDA MUÑOZ MARTÍNEZ
GUADALAJARA, 2008

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
Área de Didáctica y Organización Escolar
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Las creencias de los profesores de Educación Infantil y primaria sobre la Inclusión Educativa.

TESIS DOCTORAL



Presentada por:
Yolanda Muñoz Martínez

Dirigida por:
Dr. Mario Martín Bris
Dra. Laura Rayón Rumayor

A mi hermano, Fran, tú representas todo lo que esta tesis encierra, tú eres la razón de ella y también la esperanza de que una Escuela mejor es posible. Eres un ejemplo de superación, un ejemplo del trabajo duro, un ejemplo de que la discapacidad no es del que la sufre, sino del que no sabe darle respuesta.

Siempre he querido expresar lo orgullosa que estoy de ti, y creo que esta es la mejor manera.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar tengo que agradecer a **mis padres (Mari y Jose)** que me hayan educado como lo han hecho. Me habéis enseñado la importancia de formarse, la responsabilidad, el amor y respeto a la familia, pero sobre todo me habéis enseñado que lo más importante en esta vida es ser buena persona y respetar a los demás. Gracias a vosotros estoy hoy escribiendo este agradecimiento, gracias a vosotros tengo una carrera y, sobre todo, gracias a vosotros cada día soy mejor persona. Gracias de todo corazón.

Kike, tú me acompañas, me apoyas, siempre estás cuando te necesito, me has enseñado que se puede querer y ser libre... Gracias.

Durante estos años me han acompañado en esta aventura muchas personas que me han guiado, como **Mario**, sin ti este trabajo no estaría viendo la luz, tienes la cualidad de decir siempre lo que el otro necesita oír; gracias por acompañarme durante estos años, por ser un apoyo y una inspiración. **Laura**, gracias por enseñarme el camino de la investigación cualitativa, por tu ayuda sin condiciones y por ser como eres. **Carmen**, gracias por tu alegría...

A mis **amigos y familiares** que habéis comprendido que no pudiera estar con vosotros, sobre todo a mi sobrino, Darío, que ha nacido justo el año que menos tiempo podía dedicarle.

Por último no quiero dejar de agradecer a todos **los compañeros** que durante estos años me han inspirado para llevar a cabo esta investigación, y los que me han acompañado en la misma con sus aportaciones. Muchas gracias a todos, no hubiera sido posible sin vosotros.

ÍNDICE

RESUMEN	2
---------------	---

INTRODUCCIÓN.....	4
-------------------	---

Propósito y Cuestiones que nos planteamos	8
---	---

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

12

I. LA RELEVANCIA DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO

14

Por qué investigar sobre las creencias de los profesores acerca de inclusión en educación.	16
---	----

Estado de la cuestión	32
-----------------------------	----

II. RAZONES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

38

Un poco de historia.....	40
--------------------------	----

Características de una Escuela Inclusiva	56
--	----

Fundamentación de la Escuela Inclusiva.....	81
---	----

De las buenas intenciones a las buenas prácticas	91
--	----

III. LA CUESTIÓN DE LA LEGISLACIÓN

112

El caso de Castilla-La Mancha	116
-------------------------------------	-----

IV. CAMBIO, MEJORA Y CULTURA ESCOLAR.....

140

De dónde venimos “enseñanza tradicional” y a dónde vamos	142
--	-----

Clima, cultura y cambio: hacia la mejora de la educación.....	147
---	-----

Implicaciones curriculares	165
Formación, Reflexión y Práctica.....	177
El papel de la Comunidad Educativa: Participación.....	181

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... 194

I. INVESTIGAR EN Y PARA LA ESCUELA: LOS VALORES SOCIALES Y EDUCATIVOS, Y LAS CUESTIONES METODOLÓGICAS. 196

El enfoque de la investigación	198
La cuestión de la validez	211
Diseño de la Investigación: Estudio de Casos.....	215
Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida y análisis de los datos	219
El rol de la investigadora:.....	229

II. EL CONTEXTO ESCOLAR 234

Localización y contexto sociocultural.....	236
La distribución espacial para atender a la diversidad	239

TERCERA PARTE: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN..... 242

I. TRABAJO DE CAMPO..... 244

Gestación y nacimiento de la investigación.....	246
Acceso al Campo y diseño de los grupos.....	249
Selección de informantes clave	255

II. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN 256

LAS CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	260
---	-----

1.1. EL PROFESORADO: EL PESO DE LA PERSPECTIVA SELECTIVA FRENTE A LA INTENCIÓN INCLUSIVA.....	262
1.2. EL VELO DE LA HOMOGENEIZACIÓN EN EL CURRÍCULUM.....	286
1.3. EL PROFESOR COMO CIUDADANO: LA NECESARIA MIRADA SOCIOCULTURAL	300
1.4. DE LA SOLEDAD ASUMIDA A LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA: LA VISIÓN DE PROFESORES Y DE LAS FAMILIAS.....	316
1.5. TIRA UNA PIEDRA AL RÍO Y VERÁS LAS ONDAS EXPANDIRSE: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA.....	332
III. REFLEXIONES FINALES: A MODO DE CONCLUSIÓN	352
Conclusiones generales.....	354
Reflexiones y propuestas futuras: por dónde empezar	379
BIBLIOGRAFÍA.....	384
ÍNDICE DE FIGURAS.....	407
ÍNDICE DE TABLAS	407
ANEXOS	408
ANEXO I: cuestionarios-guía grupos discusión	410
ANEXO II: cuestionario familias.....	439
ANEXO III: tabla resultados Cuestionario Familias.....	443
ANEXO IV: extracto de la transcripción de un Grupo de Discusión.	446

RESUMEN

La presente Tesis plantea un Estudio de Casos dirigido a conocer la cultura de los profesores de educación infantil y primaria, con la intención de establecer cuáles son las dificultades con las que nos encontramos a la hora de poner en marcha un modelo inclusivo de educación, que nos permita una mejora de la educación, superando el modelo de escuela tradicionalmente selectiva. La investigación nos ha permitido analizar y reflexionar sobre una serie de categorías, extraídas del propio proceso de investigación, y que se centran, en primer lugar, en el profesorado y el peso que, en sus percepciones, tiene de la perspectiva selectiva frente a la intención inclusiva, así como la “necesaria mirada sociocultural” sobre el profesorado como ciudadano; por otro lado lo que he denominado el velo de la homogeneización en el curriculum; la visión que, tanto profesores como familias, tienen sobre la participación y otros aspectos fundamentales en el proceso de cambio de una escuela, y por último, la influencia que algunas acciones, puntuales e innovadoras, tienen sobre el Centro Educativo como conjunto.

ABSTRACT

The present Thesis shows a Case Study directed to know the culture of the teachers of Infant and Primary Education, with the intention to establish which are the difficulties with which we have to deal when starting up an inclusive education approach, that allows an improvement of the education, surpassing the model of traditionally selective school. The investigation has allowed us to analyze and to reflect on a series of categories, extracted of the own process of investigation, and that is centered, firstly, in the teaching staff and the weight that, in his own perceptions, has the selective perspective forehead to the inclusive intention, as well as the "necessary sociocultural glance" on the teaching staff like citizens; on the other hand what I have denominated the veil of the homogenization in the curriculum; the vision that, teachers and families, have about participation and other fundamental aspects in the process of change of a school, and finally, the influence that some actions, precise and innovating, have on the Educative Center like set.

INTRODUCCIÓN

El origen de este estudio parte de tres ejes fundamentales, en primer lugar mi compromiso personal hacia la inclusión de todas las personas (en especial los niños/as) en riesgo de exclusión social; en segundo lugar mi trayectoria personal y profesional, y en tercer lugar el fiel propósito de arrojar algo de luz al conocimiento que ya se tiene sobre la cultura de los docentes, que pueda guiar el camino hacia el desarrollo de sistemas escolares inclusivos, y en último término hacia una sociedad inclusiva.

El propósito principal de esta investigación es conocer la cultura de los profesores de educación infantil y primaria, con la intención de establecer cuáles son las dificultades con las que nos encontramos a la hora de poner en marcha un modelo inclusivo de educación, que nos permita una mejora de la educación, superando el modelo de escuela tradicionalmente selectiva.

En la primera parte “marco teórico” he tratado, en primer lugar, de justificar la relevancia que el tema del estudio tiene, investigar sobre la cultura docente y, en especial, sobre las creencias que los profesores tienen acerca de la inclusión educativa, cuestión que es fundamental para poder establecer las bases de un cambio educativo hacia un modelo inclusivo, ya que de los profesores dependerá el cambio en gran medida. En esta primera parte he clarificado el estado de la cuestión repasando las investigaciones que hayan tenido un objeto relacionado con el que se ha perseguido con este estudio, y

que me haya ayudado a conocer en qué punto se encuentran los postulados teóricos sobre la temática. Comienzo la fundamentación teórica centrándome en el concepto de Educación Inclusiva, su evolución a lo largo de los años, sus características y las prácticas educativas que configuran el enfoque educativo inclusivo.

Tras conocer la fundamentación teórica sobre la educación inclusiva he abordado la cuestión de la legislación, ya que considero fundamental el tratamiento que la legislación educativa ofrece a la atención a la diversidad, y más concretamente la definición de la educación, a nivel nacional, y más concretamente en la Comunidad Autónoma en la que está ubicado el Centro Educativo objeto de estudio “Castilla-La Mancha”.

El concepto de Educación Inclusiva está relacionado con otros conceptos tales como cultura escolar, mejora y cambio; no es posible un cambio educativo sin tener en cuenta la cultura de las organizaciones y situar los procesos que le son propios orientados a la mejora escolar, ideas que serán desarrolladas a lo largo de todo el trabajo. La cultura de los docentes estará marcada por la formación que éstos hayan recibido, la formación tiene que estar orientada a la reflexión sobre la práctica de los propios docentes, de ahí que los planteamientos actuales que explican tales temáticas hayan sido objeto de la reflexión teórica realizada. Por último no podemos olvidar que plantear un cambio educativo supone implicar a todos los sectores de la Comunidad Educativa, ya que un cambio que pretenda ser útil y duradero no puede dejar

de lado el trabajo conjunto con toda la Comunidad Educativa (familias, ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, etc.), y es precisamente en la manera en que se debe articular la “participación” de toda la Comunidad Educativa en el proceso de cambio lo que hemos pretendido explicar en el apartado correspondiente de la primera parte.

La segunda parte dedicada al Diseño de la Investigación, aborda en primer lugar el enfoque de la investigación, explicando las implicaciones que el enfoque naturalista de corte etnográfico tiene para nuestro estudio. De este modo, he querido profundizar en la cuestión de la validez y la ética del investigador, cuando el mismo pertenece a la cultura estudiada, así como el diseño de la investigación, un Estudio de Casos, para el cual he utilizado una serie de instrumentos de recogida y análisis de datos, que vienen determinados, así mismo, tanto por el enfoque como por el diseño de la investigación. Sin olvidar los objetivos del Estudio que han ido perfilándose a la vez que la investigación, por el propio carácter de la misma.

No he querido olvidar con respecto al Diseño de la Investigación una descripción del contexto en el que se centra el estudio, haciendo especial hincapié en los aspectos físicos como la distribución espacial del Centro Educativo para atender al a diversidad, ya que el sólo hecho de que existan tales espacios marca el modelo educativo que impregna al Centro Educativo.

En la tercera parte “Proceso de Investigación” he querido plasmar todo el proceso de esta investigación, desde que se ideó, varios años antes de ponerla en marcha, hasta el análisis de las categorías que a través de la información que se ha ido recogiendo y analizando simultáneamente, se han identificado. El análisis de las categorías permite profundizar sobre la cultura de los profesores de educación infantil y primaria sobre la inclusión educativa, haciendo explícita la cultura de los mismos a nuestros ojos, y permitiendo conocer los aspectos de la misma que determinan las prácticas educativas, y por tanto, nos puede permitir conocer el camino a seguir para establecer un proceso de cambio educativo que nos lleve a mejorar las escuelas, de manera que éstas puedan responder a todos y todas las alumnas, ofreciendo una Escuela para Todos.

Para terminar, presento unas conclusiones sobre la cultura de los profesores de Educación Infantil y Primaria en torno a la inclusión, teniendo en cuenta que “la cultura nunca se observa directamente, sólo puede inferirse (Wolcott, 1993) y que las mismas, inevitablemente formarán parte de la “intensidad” con que el investigador las haya observado. Y como punto y final del estudio encontramos la bibliografía que ha servido de base para el estudio.

Propósito y Cuestiones que nos planteamos

Las preguntas que formulan los investigadores están influidas, explícita o implícitamente por sus experiencias personales y orientaciones filosóficas (Goetz y Lecompte, 1988:64) que modelan sus intereses y su forma de pensar.

Señalaba en la introducción de este trabajo que el propósito de esta investigación es conocer la cultura de los profesores de educación infantil y primaria, identificar y comprender cuáles son las dificultades y las problemáticas con las que se encuentran los Centros Escolares a la hora de poner en marcha un modelo inclusivo de educación que nos permita superar el modelo de escuela tradicionalmente selectiva.

Y para conocer y comprender esas dificultades nos vamos a centrar en las creencias de los profesores sobre el concepto de inclusión educativa y los procesos de cambio que implica este modelo, además tendremos en cuenta, para ciertos aspectos, la opinión de las familias sobre algunas cuestiones, concretamente sobre la acogida del alumnado y familias, así como la participación de las familias.

Los objetivos concretos de esta investigación son los siguientes:

- Analizar las creencias de los profesores sobre la inclusión educativa.

- Comprender las barreras que impiden a un Centro Escolar embarcarse en un proceso profundo de cambio hacia un modelo inclusivo de educación.
- Identificar conjuntamente con el profesorado la estrategias generales (Centro Educativo) y específicas (aulas) de mejora de la calidad escolar para todos los alumnos/as.

Algunos de los beneficios a los que este estudio puede contribuir son:

- Mejorar la calidad de la educación para Todos los alumnos.
- Sentar las bases para el inicio de un proceso de cambio educativo hacia la mejora de la calidad educativa a partir de los planteamientos de la Inclusión Educativa.
- Cambiar el papel del profesorado en el proceso de Cambio Educativo, tradicionalmente mero espectador, haciéndole partícipe-actor de las estrategias de mejora de atención a la diversidad del alumnado a partir de su propia experiencia.

El trabajo que aquí se presenta adquiere su sentido, por tanto, en los objetivos propuestos, y aspira a contribuir a la mejora de la educación desde una racionalidad educativa inclusiva. Objetivos y aspiraciones que encierran unas preocupaciones y problemáticas concretas, que conforman nuestro objeto de

estudio y quedan sintetizadas en los interrogantes que se presentan a continuación.

- **¿Los profesores conocen el significado de educación inclusiva? ¿Qué peso tiene el modelo educativo selectivo/segregador en nuestras escuelas?**
- **¿Se concibe la educación inclusiva como el desarrollo de escuelas para satisfacer las necesidades de todos los alumnos o sólo como una reforma de la educación especial?**
- **¿Cuáles son las razones para estar o no de acuerdo en la puesta en marcha de un modelo de educación inclusiva?**
- **¿Qué concepto tienen los profesores sobre la diversidad y la diferencia?**
- **¿Se considera que todo el alumnado tiene derecho a aprender junto a sus compañeros, a participar en clase y a recibir una respuesta adecuada a sus necesidades sin ser excluido ni segregado de su clase?**
- **¿En qué medida se tiene en cuenta a la Comunidad Educativa como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué está influyendo en la relación familia-escuela?**
- **¿Existe una relación entre las características del profesorado (sociales, culturales, políticas, etc) y su visión de la educación?**
- **¿Qué factores influyen en el éxito de un proyecto de cambio de la escuela y sus prácticas?**

- **¿Qué implicaciones tiene la puesta en marcha una metodología innovadora “trabajo cooperativo en el aula” en la concreción del modelo de Escuela Inclusiva?**

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

I. LA RELEVANCIA DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO

La investigación que relacione las intenciones de los profesores con su conducta proporcionará una base sólida para la formación del profesorado y para llevar a cabo innovaciones educativas (Shavelson y Stern, 1983: 372)

Por qué investigar sobre las creencias de los profesores acerca de inclusión en educación.

En este apartado quiero que se comprenda la relevancia del objeto de estudio, y para ello voy a presentar una serie de reflexiones en relación con la educación de los alumnos con algún tipo de diferencia a lo largo de la historia, así como de los alumnos normalizados, y la importancia de conocer lo que se hizo en el pasado, para poder abordar con éxito la educación de todos en el futuro.

La educación de los niños con algún tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, e incluso algún tipo de diferencia que pudiera hacer sentir incómodo a aquel que compartiera espacio con dicho niño, o a los encargados de su educación, se configuró, desde el principio (alrededor del s. XVIII) como un sistema separado del sistema educativo general ordinario.

Se consideraba un peligro, como bien explica Tomlinson¹, a las personas con algún tipo de deficiencia y de ahí que estas instituciones estuvieran ubicadas lejos de los núcleos urbanos, donde no se pudiera contagiar al resto de la población (la población normal) y de esa manera tener la conciencia tranquila. Se daba una “protección” a estas personas a cambio de no tener que convivir

¹ *Se segregaba a los adultos y a niños deficientes mentales sobre la base de su posible peligro para la sociedad, añadiendo así más elementos de juicio que justificasen el estigma que padecía la educación especial.* (Tomlinson, 1982, 40)

con ellos; una protección que implicaba la reclusión de por vida con personas con todo tipo de problemática (no se distinguía una psicosis de una sordera o una ceguera). Con lo cual el trato podemos decir que era muy poco justo. La cuestión llegó tan lejos, que al final se escolarizaba en centros de educación especial a alumnos con problemas de conducta, con dislexia, con fracaso escolar y con parálisis cerebral... Estos fueron los comienzos de la educación especial, entendida como un tipo de educación que atiende a individuos con desarrollos anormales o con carencias, limitaciones o detenciones en su proceso evolutivo² (Arnaiz, 2003: 33).

Es a partir de 1950 cuando empieza a surgir una cierta preocupación por la situación poco favorable que vivían las personas con discapacidad en estas instituciones. Se genera un movimiento por parte de las familias a favor de la integración de estas personas en el medio familiar. Más tarde, a partir de los años 60, se comenzó a poner en duda que las personas con deficiencia mental fueran incapaces de aprender, así autores como Molina (1985) considera que el potencial de aprendizaje de los niños etiquetados clásicamente como deficientes mentales *reeducables* es mucho más elevado de lo que puede parecer.

² Resulta clarificador las distintas definiciones de diversos autores que recoge Arnaiz para ilustrar cómo se entendía la Educación Especial en sus orígenes. Véase: Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Pero no es hasta mitad de la década de los ochenta cuando la integración escolar llega a España. Han pasado desde entonces más de veinte años y ha habido grandes cambios sociales (los movimientos migratorios, los nuevos modelos económicos, la incorporación de la mujer al mundo laboral...) que se ven reflejados en la escuela.

Los alumnos de hoy viven en un mundo muy sugestivo y estimulante. A golpe de un clic tienen delante toda la información que pueden necesitar y además a una velocidad contra la que “un libro de texto tradicional” no puede competir, sin olvidar la televisión, los videojuegos, etc. Además de esta circunstancia no hay que olvidar la diversidad cultural de los alumnos, y sus familias, cuya experiencia de vida, incluso idioma suelen ser diferentes al del profesorado, lo que dificulta ese “encuentro” fundamental y necesario para comprenderse mutuamente y construir un aprendizaje basado en los conocimientos previos.

Además de estas “nuevas” circunstancias a las que se enfrenta la escuela en la actualidad, no hay que olvidar a los alumnos que presentan dificultades para aprender a través de medios convencionales, y de cuyo aprendizaje se ha responsabilizado a una serie de “especialistas” fuera del contexto de su aula.

Este modelo que promueve la “externalización” de la respuesta educativa, no facilita el éxito escolar ni ofrece a los alumnos un medio en el que desarrollar

sus potencialidades y autonomía para el aprendizaje; Lo que se traduce en segregación, dificultades para la inserción socioeducativa y perpetuación de las diferencias de partida entre el alumnado.

Por ello es importante el movimiento por la inclusión, ya que ha desplazado –al menos en el discurso- en los últimos años al movimiento por la integración, en búsqueda de un mayor compromiso por buscar escuelas en las que todos sus integrantes sean miembros valiosos de la comunidad.

Los cambios tan rápidos y profundos que experimenta nuestra sociedad, requieren de un cambio en las escuelas; Las escuelas inclusivas representan, según diferentes investigaciones, un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

No obstante, no podemos desestimar que la concepción de educación especial que los profesores tienen influye de manera determinante en sus prácticas educativas y en la manera en que el profesor atiende al alumnado. Esta idea es fundamental a la hora de entender la organización de la atención a la diversidad, y sobre todo, de las dificultades con las que el modelo inclusivo de

educación puede encontrarse para configurarse como el modelo educativo que mejor se adapta a las características de la sociedad actual “diversa, rica” y por qué no decirlo “difícil”.

Para llevar a cabo una práctica educativa inclusiva, experimentando la heterogeneidad como algo constructivo, enseñar a resolver conflictos y desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación y cooperación, es necesario cambiar sustancialmente el papel tradicional del profesor por el de alguien disponible para facilitar el proceso de construcción de conocimientos y de valores que los propios alumnos, en colaboración con sus compañeros llevan a cabo. Uno de los principales requisitos para dicho cambio es desarrollar programas de formación de profesores, como sostiene Díaz-Aguado (2003), para quien la formación de los profesores es una herramienta clave para superar las dificultades, facilitando dicha formación la adquisición de recursos eficaces para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos, a la cooperación entre profesores, así como la participación e implicación de la Comunidad Educativa.

Y entiendo que estos puntos, a los que la formación del profesorado debe servir, no son sólo aspiraciones y fines exclusivos de ésta, también la investigación en los Centros Escolares se convierte en impulso para elevar a concreciones prácticas y reales la educación inclusiva.

Téngase en cuenta que la situación actual nos muestra la urgencia de superar los modelos de déficit y adoptar medidas más inclusivas. Debería ser posible una escuela eficaz cuya influencia permitiera superar las diferencias iniciales de los alumnos provenientes de grupos socioculturales diferentes, cuando éstas se convierten en desigualdades de acceso a la educación.

Fomentar una cultura inclusiva parte de la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Lo que exige además el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias y que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela, y en su quehacer diario, para apoyar en última instancia el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. Y en este sentido estoy de acuerdo con Ainscow (2001: 31) en que “los cambios culturales necesarios para conseguir unas escuelas capaces de escuchar y responder a las “voces ocultas” son, en muchos casos, profundos”.

No obstante para que estos cambios se concreten en la práctica, no debemos olvidar que comprender y guiar la educación son dos componentes básicos

entrelazados del saber sobre lo educativo. Téngase en cuenta que las dimensiones explicativa y normativa que se adjudican al conocimiento disciplinar sobre la educación, corresponden al saber por qué las cosas son como son y al saber cómo conviene que se hagan para lograr finalidades apetecibles (Gimeno Sacristán, 1998: 20). Dimensiones que consideramos fundamental tener en cuenta para la concreción del modelo inclusivo en la práctica educativa, y que se convierten en uno de los referentes claves del trabajo de investigación que aquí presento.

Pero también es importante tener presente el carácter personal de la acción educativa, que impone condiciones al conocimiento sobre la educación, a la esperanza de que en su dominio se pueda obtener un cierto control, y es también lo que condiciona los métodos para alcanzar dicho saber. Estoy de acuerdo con Gimeno Sacristán (1998:38 y ss.) que en educación no podemos hablar de conductas cuya objetividad pueda ser observada al margen de los actores que las desarrollan, porque en rigor no se trata de conductas que responden a estímulos, sino de acciones de sujetos con biografía e historia personal y colectiva, aspectos que no se hacen evidentes en la apreciación “objetiva” desde el exterior. Para este autor la acción tiene un significado para quien actúa y, sin considerarlo, no podemos explicarla desde fuera, y esta creencia le lleva a afirmar que: “El yo que quiere, como dice Arendt (1984), mirando hacia delante, trae cosas a nuestro poder cuya cumplimentación no es

segura, aunque, sin esa voluntad de ir más allá, el mundo no se movería, el mañana sería lo mismo que el hoy” (ibid: 43).

La escuela inclusiva y la consecución de prácticas coherentes con sus principios exige, por tanto, el autoconocimiento personal y la reflexión que explica y aclara los fines del profesorado, principalmente. Y exige también el análisis de las motivaciones compartidas, o sobre las que sean motivo de desencuentros, porque ello es un reto importante para ganar racionalidad en educación, “una racionalidad democráticamente compartida, parafraseando a Gimeno Sacristán, y que entiendo es la base de una escuela abierta y respetuosa con las diferencias, acogedora, cooperativa y garante de la igualdad de oportunidades.

Y todo ello sin olvidar que es necesario que la formación de los docentes de un Centro Educativo haga partícipes a todos los miembros del mismo, les haga partícipes de esa racionalidad para que tenga su reflejo en las prácticas educativas. Como dice Santos Guerra (2002: 106) “si la formación se sitúa en el centro, si tiene como destinatarios a todos los integrantes del claustro, si está orientada a la mejora de las prácticas, será fácil que se produzca un aprendizaje compartido, enriquecedor y transformador”. La escuela inclusiva requiere de motivaciones, deseos y compromiso de todos los profesores que configuran un Centro Educativo. Como reconoce el autor, anteriormente citado,

“para aprender de forma eficaz hace falta tener deseos de hacerlo y tener los ojos abiertos para ver, la mente despierta para analizar, el corazón dispuesto para asimilar lo aprendido y los brazos prestos para aplicarlo. Todo habla en la escuela. Hace falta saber escuchar y saber analizar lo que se ha escuchado”. (Santos Guerra, 2002: 17.).

Debemos partir de la Cultura Escolar como medio para la transformación de las mismas, parece que las autoridades educativas todavía no han comprendido el alcance de la cultura escolar como motor que mueve las mismas. Necesitamos actitudes abiertas, generar procesos de confianza y seguridad en los Centros, enriquecer la cultura explicitando los significados, creencias y normas compartidas. Como afirma Wolcott (1993: 144) “Nos parece oportuno aconsejar a los potenciales promotores y reformadores de la educación que presten más atención a la cultura si es que quieren comprender a fondo cómo las escuelas permanecen tan extraordinariamente iguales a sí mismas a pesar de los esfuerzos bien intencionados y persistentes que se realizan por cambiarlas”.

Comprender la cultura organizativa del centro escolar puede ser una buena base para efectuar un diagnóstico de nuestro centro como organización, penetrando en los elementos subyacentes a la acción diaria del centro.

Téngase en cuenta que para Armengol (2001) es una provechosa estrategia para mejorar el funcionamiento de las instituciones escolares, el simple diagnóstico sobre la cultura organizacional de la misma.

En la misma línea, destacando la importancia de hacer explícita la cultura de los Centros Educativos como principio de cambio y mejora, encontramos el trabajo de Viñao (2002) para quien los procesos de innovación, renovación y mejora requieren, para ser efectivos, tomar conciencia de la existencia y rasgos de la cultura escolar en la que el profesor realiza su tarea y, en especial, del código disciplinar en el que opera.

Siguiendo a Ferreres (1992) se puede decir que conocer la cultura profesional de los docentes tiene su interés ya que a través suyo se pueden generar estrategias de desarrollo profesional que consoliden un tipo de cultura existente o generen otras que sirvan para promover actitudes hacia la renovación, el cambio, la autoevaluación y la reflexión sobre la práctica. De este modo para que exista cambio en la cultura de la organización es necesario el análisis de todos los elementos que la configuran, como apuntan Abell y Oxbrow (1999: 4 y ss.) el “cambio de cultura de la organización implica analizar valores, hábitos y creencias, creación de un espacio de encuentro, trabajo e interacción, focalizar el aprendizaje individual y colectivo, evaluar las estrategias organizativas, así como los sistemas de reconocimiento y motivación”.

Podemos hablar de una organización que aprende cuando, como señala Gairín (1996), facilita el aprendizaje de todos sus miembros, continuamente se transforma a sí misma y resalta el valor del aprendizaje como la base

fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan. Nuevas formas, que como nos dice Domingo (2005) superen las formas de trabajo individualistas, a favor de modelos de trabajo en colaboración, lo que no es tarea fácil, ya que la cultura de la escuela es resistente, en estos momentos, a los intentos de embarcarse en procesos de este tipo. Y en este sentido estoy de acuerdo con Bolívar (2000: 68-71) en que para que las organizaciones aprendan, a través de estrategias de innovación y mejora escolar, se debe propiciar una visión sistémica del cambio, la relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora, importancia de crear normas de mejora continua, trabajar de modo conjunto, aprender en el proceso de trabajo, relevancia de los procesos de planificación y evaluación, o un liderazgo que conjunte visión y acciones.

El papel que los maestros deben jugar en todo este proceso de cambio lo explica muy bien Ainscow (2001) cuando establece que el progreso hacia la creación de escuelas que puedan fomentar el aprendizaje de todos los niños sólo se producirá cuando los maestros se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla.

Téngase en cuenta que cuando los profesores se convierten en investigadores, asumen el control de sus clases y de sus vidas profesionales de forma que

desafían las visiones tradicionales del profesorado y ofrecen pruebas de que la educación puede reformarse desde dentro (Bissex y Bullock, 1987).

De este modo partimos de la afirmación de que la cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos, de ahí que consideremos a la cultura escolar como un elemento facilitador o, por el contrario, una barrera para la consecución de lo que venimos denominando “inclusión” en educación, y por tanto, dimensión que debe ser objeto de reflexión y análisis por parte del profesorado.

Como dicen Lobato y Ortiz (2005: 2), a raíz de una investigación que llevaron a cabo sobre la escuela inclusiva y la cultura escolar, *nos fue posible constatar que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos independientemente de sus características o necesidades personales.*

Cultura que incide directamente sobre el clima escolar y que representará, pues, una de las claves facilitadoras para la configuración de organización viva y dinámica, capaz de aprender mientras se desarrolla y se consolida. Desde esta perspectiva, aparecen una serie de elementos que mucho tienen que ver con esa característica de organización viva (humana) y sin los que no puede

desarrollarse en positivo ninguna organización basada en relaciones humanas y necesitada de un orden y una estructura organizativa formal y funcional: la comunicación, la participación, la motivación, la confianza, la planificación, el liderazgo y la creatividad.

Siguiendo a Stoll, Fink y Earl (2003) se pueden establecer una serie de consideraciones que orientan sobre lo que constituye un clima favorable para el aprendizaje en la escuela, y que nos pueden ayudar en nuestro propósito de crear escuelas más inclusivas:

- Que la escuela sea un lugar seguro para aprender: seguridad referida tanto a la integridad física como psicológica del alumnado y profesorado.
- Que en la escuela se construyan relaciones positivas: El apoyo del profesorado al aprendizaje y a las relaciones con el alumnado tiene como resultado una mayor implicación del alumnado con la escuela (Thomas y otros 2000). Demostrada parece quedar también la relación entre el progreso académico del alumnado y el interés que el profesorado muestra por él (Mortimore y otros, 1988).
- El profesorado, en la escuela, debe ser justo y respetuoso, tanto con los alumnos, como con sus compañeros y las familias.
- El profesorado debe mantener altas expectativas sobre el aprendizaje de Todos los alumnos.

- La escuela debe promover una conducta social positiva a través de la resolución pacífica de problemas, a través de estrategias como la mediación educativa.

Cuando hablamos de atención a la diversidad, nos estamos refiriendo tanto a la diversidad en las formas de aprendizaje de los alumnos, como a la diversidad cultural, entendiendo ésta como las diferencias en los significados que generamos, que compartimos en un determinado grupo (valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar el conocimiento, etc). La diversidad cultural, cuando no se trata adecuadamente en la escuela puede crear situaciones problemáticas e incluso fracaso en los aprendizajes de los alumnos; En este sentido estoy de acuerdo con Guarro Pallás (2005: 13) *este choque cotidiano de culturas tiene una gran influencia sobre el fracaso escolar: los rechazos, las rupturas en la comunicación, los conflictos de valores y las diferencias de costumbres cuentan tanto como el elitismo de los contenidos.*

No obstante, para dar una respuesta adecuada a esta diversidad cultural es necesaria la puesta en marcha de modelos educativos inclusivos en los que la diferencia sea algo valioso, una característica de la que partir para el aprendizaje de los alumnos. De ahí la importancia de superar modelos educativos que promuevan la respuesta educativa fuera del aula ordinaria, ya que de este modo no se facilita el éxito escolar; excluir a los alumnos de su

aula ordinaria no representa un medio para el que los niños puedan desarrollar sus potencialidades y autonomía para el aprendizaje. Estas prácticas se traducen en exclusión, primero escolar y más tarde social.

Sobre la manera en que afrontan los profesores el fracaso escolar y el sufrimiento que se deriva del mismo Echeita (2006: 2) expresa que *se ha hecho tan cotidiano y normal que haya alumnos que sufran y tengan dificultades (como que mueran a miles a diario en algún lugar del mundo, o que haya ricos y pobres) que ya ni lo vemos, ni lo sentimos ni, mucho menos, nos cuestionamos por qué ocurre*. Como bien dice el autor esta empresa de intentar ser más inclusivos en la vida escolar no es, no debería enfocarse por nadie, como una película de “buenos y malos” de “ser o no ser”, sino de búsquedas y compromisos singulares y honestos con valores democráticos y en función de las propias circunstancias.

Como dice Sarasola (2006), con el cual estoy completamente de acuerdo, es fundamental introducir una línea de trabajo, en los Centros Escolares, orientada a tener un profesorado más consciente de sus propias “fijaciones”, es decir, partir del autoconocimiento y la autocrítica como poder transformador, y que ambas estrategias formen parte de su ser y estar profesional.

Evidentemente, no me mueve un afán perverso de responsabilizar al profesor de todo lo que ocurre en el aula, y el Centro Escolar, sólo quiero comprender y analizar los factores que influyen en la propia práctica y que tienen su origen más allá de ella.

Estado de la cuestión

La investigación llevada a cabo por Lobato (2001) “Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: Profundización teórica y evidencias empíricas”, nos acerca a una serie de conclusiones, que arrojan luz sobre cuestiones de la cultura escolar que influyen en el desarrollo de escuelas inclusivas, y que pueden complementar lo que nuestra investigación aporta sobre las creencias de los profesores sobre la temática común “la inclusión educativa”:

Este estudio concluye que el liderazgo ligado a una filosofía inclusiva con un papel activo y propositivo, que colabora con los profesores de manera estrecha y fomenta su motivación, es un elemento fundamental, en el desarrollo y mantenimiento de una cultura escolar sólida y con orientación inclusiva

Otro de los aspectos que pone de relevancia dicho estudio es que el desarrollo de estrategias y recursos para la atención de la diversidad están estrechamente relacionados con la cultura de cambio y la vinculación con la comunidad –ambos elementos clave de la cultura escolar-.

Destaca también la Colaboración como dimensión directamente relacionada con la existencia de recursos y apoyos para responder de manera eficaz las necesidades que los alumnos puedan presentar en un momento determinado.

El mismo estudio destaca la importancia que el sentido de pertenencia de los profesores hacia su propio Centros escolar, y la gran influencia que sobre

dicho sentido tiene el clima de trabajo, caracterizado por buenas relaciones y compañerismo entre el profesorado. Así mismo se concluye que el sentido de pertenencia al Centro escolar por parte de todos los miembros de la Comunidad Escolar suele ser escaso, alertando sobre las consecuencias negativas que dicha situación puede tener tanto para el desarrollo de escuelas inclusivas, como a nivel social.

El estudio establece las características de lo que debe ser el itinerario hacia escuelas o modelos educativos inclusivos, en primer lugar establece la necesidad de desarrollar culturas escolares innovadoras, colaborativas, en segundo lugar destaca la importancia de un liderazgo inclusivo fuerte, y por último la importancia de la vinculación con la Comunidad Educativa como base del desarrollo de dichos sistemas educativos.

En otro trabajo, en este caso una Tesis Doctoral, “Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo” de Silvia López de Maturana Luna (2004)³, se llega a una serie de conclusiones que sirven de apoyo a la temática que abordo en esta tesis doctoral. Esta investigadora busca comprender la cultura de los profesores comprometidos con un proyecto educativo a partir del análisis de

³ Tesis doctoral dirigida por José Gimeno Sacristán, leída en la Universidad de Valencia en el 2004.

historias de vida. De este modo llega a una serie de conclusiones que sirven de base y apoyo a esta investigación.

La autora parte de la importancia de que los profesores desarrollen estrategias para diseñar su aprendizaje de manera que sean capaces de trascender lo inmediato y pasen a niveles más complejos en sus relaciones, lo que tendrá una influencia directa sobre sus estrategias de enseñanza. En éste trabajo se establece que los profesores comprometidos buscan diferentes estrategias que les ayudan a superar las dificultades, crean relaciones sociales a través de las cuales mejoran su capacidad para superar la individualidad y trabajar de manera cooperativa. Lo que se promueve en las clases, de un profesor comprometido con un proyecto educativo, es la reflexión conjunta con el alumnado y el debate permanente sobre temas complejos que pueden afectar a la humanidad, haciéndoles conscientes de las consecuencias de sus propias acciones y su responsabilidad; de esta manera transmiten a los alumnos su propia actitud de compromiso.

Se destaca también la importancia de no perder de vista la disciplina en el aula, entendida como respeto, diálogo y flexibilidad, destacando el papel del profesor como mediador en el aprendizaje de los alumnos y no como transmisor de saberes, de esta forma se superan los modelos de escuela tradicional a favor del desarrollo de un ciudadano con mirada crítica . Los problemas de disciplina se tratan a través de estrategias de mediación,

superando así el modelo punitivo en el que el castigo es el medio “eficaz” para atajar las conductas que interfieren en la convivencia del aula o Centro Escolar.

Además de por el papel del profesor, y el modelo de resolución de conflictos, esta investigación destaca otra de las características del profesorado comprometido con un proyecto educativo, y es el modelo de profesor “afectivo”, superando el modelo tradicional de escuela en el que el profesor no debía acercarse afectivamente a los alumnos ya que se consideraba que de esta forma se perdía la imagen de “autoridad” por parte de los alumnos. Muy al contrario del modelo tradicional, la confianza y la afectividad son características que configuran un aula “inclusiva”.

La finalidad que persiguen dichos profesores, y que pone de manifiesto dicho estudio, es educar ciudadanos justos y dignos en una sociedad que también se espera que lo sea; y que yo en este trabajo persigo bajo la misma premisa “una escuela inclusiva como contribución a una sociedad inclusiva que rechaza la exclusión social”.

Mar Rodríguez (2008), en un reciente trabajo es igual de explícita, incluso llega a plantear la necesidad de que el profesorado recupere el poder perdido a través del cambio y la mejora de la práctica explicitando su voz.

En la misma línea encontramos el informe final que se presenta sobre la investigación “La inclusión educativa del alumnado con necesidades

educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad”⁴, cuya dirección ostentan Echeíta y Verdugo (2008), a pesar de estar centrado en la percepción de las ONG y no de los Centros Educativos y sus integrantes, nos proporciona un análisis exhaustivo de la situación de la inclusión educativa en España.

Algunas de las conclusiones a las que nos acerca este estudio, y que van marcando la línea social-educativa que muchos perseguimos, y que vienen precedidas por valores como el respeto a las diferencias, ayuda al que la necesita y apoyo para la igualdad de condiciones, son:

- Se debe mantener y ampliar la política de inclusión educativa, que ya está establecida en la legislación educativa vigente como un principio central del ordenamiento educativo y como una dimensión, en buena medida, transversal al conjunto del mismo, para que se pueda dar una respuesta adecuada a todo el alumnado, de todos los niveles educativos, especialmente aquel considerado con necesidades educativas especiales.

⁴ Se puede consultar el informe final completo en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS/Informe_final_CIDE_MARZO_08%5B2%5D%5B1%5D%5B1%5D%5B1%5D.pdf (consultado el 14/08/2008).

- Las actitudes hacia el alumnado considerado con necesidades educativas especiales son mayoritariamente positivas, así lo consideran los participantes en el estudio.
- El estudio establece tres ámbitos de actuación prioritarios en la política educativa, en primer lugar la ampliación de posibilidades de formación de los profesores para atender con calidad a la diversidad del alumnado, en segundo lugar, la promoción de procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares, ya que dichos procesos se derivan mejoras en los procesos de atención a la diversidad del alumnado y, en tercer lugar, el incremento del profesorado de apoyo en todos los centros educativos.
- Destaca el estudio, así mismo, la importancia del traspaso de información entre etapas educativas, de manera que se pueda asegurar una buena planificación de los apoyos y las adaptaciones necesarias para garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, especialmente el que presenta necesidades educativas especiales. De ahí la importancia de fomentar los procesos de coordinación intra e inter—centros.

II. RAZONES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El muro de Berlín ha caído, Nelson Mandela ha sido puesto en libertad pero Molly no asiste todavía a la escuela de su barrio (Wessels, 1992).

Un poco de historia

Hablar de igualdad de oportunidades y de equidad, es hablar de la necesidad de una educación para todos los niños, una educación sin “peros”, una educación de calidad que lleve a todo el alumnado a alcanzar su máximo potencial y que evite que no tengan acceso a una vida digna, es decir que sean víctimas de una exclusión social. De ahí que haya destacado en este trabajo, y como base de tal idea, el *Movimiento de Educación para Todos*. Dicho movimiento es un compromiso mundial de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Tiene seis objetivos fundamentales dirigidos a conseguir un propósito fundamental, que es llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos antes del año 2015. Los objetivos son ampliar la protección y educación integrales de la primera infancia, dar a todos los niños una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, fomentar el acceso de jóvenes y adultos al aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa, aumentar en un 50% el número de adultos alfabetizados, suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza y lograr antes del año 2015 la igualdad de género en relación con la educación, y por último, mejorar la calidad de la educación.

La UNESCO⁵ recibió la misión de coordinar los esfuerzos internacionales encaminados a lograr la Educación para Todos. Los gobiernos, los organismos de ayuda, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación representan algunos de los asociados que obran para la consecución de esos objetivos.

Para realizar el seguimiento de los progresos realizados en cuanto a los objetivos de la Educación para todos, el Instituto de Estadística de la Unesco realiza un Informe de seguimiento anual de la Educación para Todos en el Mundo. Dicha publicación goza de gran prestigio en el mundo sobre los progresos que están realizando, ya que proporciona los datos más recientes conjuntamente con análisis exhaustivos de la situación. La publicación contiene un índice de desarrollo de la Educación para Todos que determina en qué medida los países están cumpliendo cuatro de los seis objetivos, la enseñanza primaria universal, la alfabetización de los adultos, la igualdad y la paridad entre los sexos, y la calidad.

En este apartado, y tomando como referencia el trabajo citado, me voy a centrar en la historia de la Educación para Todos ya que es básica para comprender nuestro objetivo de conseguir una Educación Inclusiva que se

⁵ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) nació el 16 de noviembre de 1945. Lo más importante para este organismo de las Naciones Unidas no es construir escuelas en países devastados o publicar hallazgos científicos. El objetivo de la Organización es mucho más amplio y ambicioso: construir la paz en la mente de los hombres mediante la educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicación. Se puede consultar toda su actividad en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=29011&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

corresponde con el objetivo de conseguir una Educación para Todos de calidad.

La idea de asegurar una educación básica para todos aparece durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos⁶ en Jomtien, Tailandia, en 1990 y culmina con la Declaración Mundial de Educación para Todos⁷.

Dicha conferencia realiza un análisis sobre el estado mundial de la educación básica. La conclusión a la que llega es que en muchos países existían tres problemas fundamentales:

- Las oportunidades educativas son limitadas, muchas personas tienen poco o ningún acceso a la educación.
- La educación básica está concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía.
- Ciertos grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, etc, se enfrentan al riesgo de ser totalmente excluidos de la educación.

⁶ Para conocer más acerca del Movimiento de Educación para Todos (EPT), liderado por la UNESCO, se puede consultar: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=46881&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁷ Se puede consultar la Declaración completa en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

Desde estos planteamientos que vengo señalando extender las oportunidades básicas para todos los alumnos es una cuestión de derecho que requiere, más que un nuevo compromiso, una visión ampliada que afecte tanto a las estructuras institucionales, currículo, prácticas y políticas educativas. La educación básica no significa simplemente que haya escuelas disponibles para aquellos que ya tienen acceso a ella. Implica identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas. Implica, además, identificar los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad, y usarlos para superar dichas barreras.

Diez años más tarde se reunió en Dakar el Foro Mundial sobre Educación, con el objetivo de revisar el progreso logrado hasta ese momento en relación con la Educación para Todos (Foro sobre Educación para Todos, 2000). En dicho foro se afirmó que la educación, como derecho fundamental de la humanidad, es la clave de la paz, la estabilidad entre los países, y el desarrollo sostenido. De ahí la importancia que la educación tiene para el desarrollo de la participación efectiva de los ciudadanos en la sociedad y en la economía.

A pesar de las buenas intenciones, se concluye en dicho foro que se siguen produciendo procesos de exclusión, sobre todo, entre los grupos desaventajados, como pueden ser las niñas, mujeres y las minorías étnicas.

De dicho Foro se extrae la necesidad de tener en cuenta las necesidades de las poblaciones más desfavorecidas económicamente –pobres- como pueden ser las áreas rurales y nómadas, las poblaciones afectadas por conflictos, los portadores del sida, las personas con problemas de salud, y las personas con necesidades educativas especiales de aprendizaje. Lo que representa un primer paso hacia la idea de educación inclusiva, ya que en este momento se tiene en cuenta que las personas con problemas de aprendizaje constituyen un sector de la población en peligro de sufrir exclusión educativa, en primer término, y social más tarde.

Pero el mayor esfuerzo hacia el enfoque de educación inclusiva fue dado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que se celebró en España, concretamente en Salamanca en 1994, con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos. En dicha Conferencia Mundial se reunieron más de 300 participantes en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Las necesidades educativas especiales fueron el foco central de la conferencia, y algunas de las conclusiones a las que se llegó fueron que:

Se concluyó que la respuesta educativa que se da a las necesidades educativas especiales no puede progresar de manera aislada, sino que debe formar parte de una estrategia global de la educación y, sobre todo, de nuevas

políticas sociales y económicas, lo que requiere de una reforma considerable de la escuela ordinaria.

Cuando la Conferencia de Salamanca⁸ se lleva a cabo la situación de una Educación para Todos estaba lejos de ser una realidad y, sobre todo, en ese momento el colectivo de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales eran, todavía, uno de los muchos colectivos que experimentaban barreras para su educación. Se admitió que el cambio no se podría producir si se mantenían las políticas tradicionales.

Las barreras con las que se encontraban muchos grupos diferentes (tradicionalmente excluidos) no podían superarse con el mero desarrollo de sistemas y escuelas separadas para niños con necesidades educativas especiales, modelos de escuelas de Educación Especial, diseñados para el alumnado con “problemas” y diferenciados de las escuelas ordinarias a las que asisten los alumnos que no presentan necesidades educativas especiales. Ya en dicha Conferencia se establece la necesidad de buscar un enfoque muy distinto, un enfoque educativo que asume la diferencia como algo normal y que intenta desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad del alumnado, independientemente de sus características. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; partiendo del derecho a la educación de los niños y niñas se debe

⁸ Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca, 2004. Se puede consultar el Informe Final en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

diseñar sistemas educativos y desarrollar programas que tengan en cuenta esas diferentes características y necesidades, que configuran un ser humano “imperfecto” y “único”.

Este enfoque, por tanto, significa desarrollar sistemas educativos “inclusivos”, que sólo pueden darse si las escuelas ordinarias se transforman en más inclusivas, es decir, si son más capaces de educar a todos los niños de su comunidad, independientemente de las características de partida de los mismos. De ahí que las escuelas deban acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (UNESCO, 1994, Marco de Acción, p.6).

Ya en el año 2000 se lleva a cabo en Dakar (Senegal) el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos. El Marco de Acción de Dakar es la confirmación de la visión formulada en Jomtien, diez años antes, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En dicho Foro se expresa el compromiso colectivo de la comunidad internacional de perseguir una estrategia amplia, con objeto de garantizar que se atiendan las necesidades

básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos y que esa situación se mantenga después. Se evaluaron los logros, las enseñanzas y los fracasos de los últimos años. El esfuerzo de evaluación de este año constituye un esfuerzo sin precedentes para hacer el balance de la situación de la educación básica en el mundo. Comprende las evaluaciones nacionales de los logros alcanzados en 183 países desde la Conferencia de Jomtien, los problemas encontrados y las recomendaciones para las actividades futuras.

Los principales resultados de dichas evaluaciones se presentan en informes sintéticos y además se realizan catorce estudios temáticos especiales, encuestas sobre la calidad del aprendizaje y, además, estudios monográficos sobre la participación de las ONG en la educación.

Hoy en día la perspectiva de Jomtien sigue siendo pertinente y eficaz, facilitando una visión amplia y general de la educación y su papel determinante para preparar a los individuos y transformar la sociedad en la que vivimos. Sus puntos y principios esenciales son el acceso a la educación, la igualdad, los resultados del aprendizaje, la educación básica, la mejora del entorno educativo, y consolidación de alianzas. Aunque en la actualidad la realidad todavía dista mucho de dicha visión ya que se sigue negando a millones de personas el derecho a la educación y, de ahí, que se les aparte de las oportunidades que la educación brinda de una vida más segura, más sana,

más productiva y más satisfactoria. Se establecen diversas causas por las que, todavía en la actualidad, se sigue negando el acceso a la educación a tantas personas y grupos, entre ellas la falta de voluntad política, la insuficiencia de recursos financieros y utilización poco eficaz de los medios disponibles, la falta de atención a las necesidades de aprendizaje de los pobres y excluidos, la falta de atención a la calidad de la educación, y falta de voluntad para superar las desigualdades entre los sexos.

A pesar de que todavía estamos lejos de alcanzar los objetivos que la Educación para Todos establece, lo cierto es que en la actualidad se contempla como un objetivo alcanzable y realista. Algunos de los datos, que en el 2000, y tras la evaluación mencionada, se publicaron son que ni tan siquiera la tercera parte de los más de 800 millones de niños menores de seis años reciben algún tipo de educación, lo que representa una población infantil de unos 113 millones (60% niñas) no tiene acceso a la enseñanza primaria; de los 880 millones de adultos analfabetos, la gran mayoría son mujeres.

Estas cifras representan un grave ataque a la dignidad humana y la negación del derecho a la educación. Constituyen un obstáculo enorme para eliminar la pobreza y para crear un mundo en paz.

La UNESCO establece que el objetivo deber ser que los Estados garanticen que todos los ciudadanos tengan la oportunidad de cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje. La Educación para Todos supone la participación y el compromiso de todos en la educación.

Las estrategias y los objetivos que dicha organización expone, establece un marco de acción destinado a que todos los individuos puedan ejercer su derecho a aprender y cumplir su obligación de contribuir al desarrollo de la sociedad. Son de índole universal y están tomados de los resultados de las conferencias regionales sobre Educación para Todos y los objetivos internacionales de desarrollo con los que ya se han comprometido los países.

El movimiento de Educación Para Todos establece que, tras poner de manifiesto todos los objetivos que se derivan de cada una de las Conferencias y Foros, y que he ido exponiendo a lo largo de todo el capítulo, cada país debe fijar, dentro de los planes nacionales de educación, sus propias metas, objetivos y calendario.

Dejando atrás la historia del Movimiento y centrándonos en el momento actual, en el año 2008, el 3 de abril, se ratifica la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. La Convención abre el camino hacia la educación para millares de personas con diferentes discapacidades que estaban excluidas hasta ahora del aprendizaje. Es una herramienta fuerte para

que el derecho a la educación sea respetado. El propósito que dicha Convención persigue es la promoción, protección y el asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Encontramos, en dicha Convención, una serie de definiciones y aclaraciones, que sirven como marco de referencia para fomentar el derecho a la educación, y todas las adaptaciones necesarias para garantizar el derecho a la educación, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad.

En dicha Convención se define a las personas con discapacidad como aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Así mismo se define la *discriminación por motivos de discapacidad* como cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables; Por “ajustes

razonables” se entienden las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

Se entiende el “diseño universal” como el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

Los principios generales que se establecen a partir de la Convención son los siguientes:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;*
- b) La no discriminación;*
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;*
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;*
- e) La igualdad de oportunidades;*

f) La accesibilidad;

g) La igualdad entre el hombre y la mujer;

h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Nos fijamos en el artículo 24 ya que es el dedicado al derecho a la educación, y establece que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con la intención de desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas, y hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

El hecho de hacer efectivo dicho derecho, se asegura que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no

queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.

Así mismo se garantiza que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. Además se garantiza que se harán los ajustes razonables en función de las necesidades individuales del alumnado, y que se prestará el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva. Así mismo se facilitarán las medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Así mismo los Estados brindarán, a las personas con discapacidad, la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad.

De este modo los Estados deberán adoptar las medidas pertinentes, como pueden ser el facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la

identidad lingüística de las personas sordas; asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados deben adoptar las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación debe incluir la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

Así mismo los Estados deben asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás.

A lo largo del apartado ha quedado reflejado la importancia que el acceso a la educación tiene para todas las personas, especialmente para aquellas que

puedan presentar dificultades en el aprendizaje, ese es el objetivo de la escuela formar personas, sacar el máximo rendimiento de cada persona, formar individuos preparados para vivir en sociedad, de ahí la importancia que para los grupos tradicionalmente excluidos tiene la educación, negarle este derecho a dicho colectivos sería como negarle asistencia médica a los enfermos.

Características de una Escuela Inclusiva

En este apartado voy a reflexionar y analizar los rasgos y características de la Escuela Inclusiva. Para ello he revisado el trabajo de los autores más representativos en esta temática. Mención especial cabe hacer del trabajo de Pujolás (2004) que me ha servido para articular el contenido en torno a los ejes vertebradores del modelo Inclusivo de Educación, que lógicamente amplío y enriquezco con otras obras de referencia.

Es necesario conocer cuáles son las características que definen a una escuela inclusiva para fundamentar la necesidad del cambio de nuestras escuelas hacia tal modelo. Las escuelas con una orientación "inclusiva" deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas." (Declaración de Salamanca, punto 3 del Marco de Acción).

La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, incluidos aquellos más

vulnerables a los procesos de exclusión⁹, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado (Echeita, 2008).

La educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial y una escuela inclusiva no es simplemente una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Es, en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos.

Para aclarar cuáles son las diferencias fundamentales entre integración e inclusión, vamos a presentar una tabla en la que Arnaiz (2003: 159) expresa, de manera muy clara, las características propias de ambos enfoques de atención a la diversidad:

⁹ *La exclusión se refiere a un proceso dinámico que lleva a ser expulsado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas social, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad. La exclusión social puede también ser vista como la negación (o realización) de los derechos civiles, políticos y sociales de los ciudadanos (Walker, 1997:8).*

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Competición	Cooperación/solidaridad
Selección	Respeto a las diferencias
Individualidad	Comunidad
Prejuicios	Valoración de las diferencias
Visión individualizada	Mejora para todos
Modelo técnico-racional	Investigación Reflexiva

Tabla 1 Diferencias entre integración e inclusión

La inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2008).

Podemos establecer algunas de las características fundamentales de la Inclusión:

- La inclusión en educación implica procesos para favorecer la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión -educativa y social-; implica además cambios en la cultura, en el currículo y en las Comunidades Educativas de las escuelas, como proceso previo en la creación de sociedades más justas e inclusivas.

- La inclusión implica un cambio en las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad de todo el alumnado, independientemente de las características de éstos.
- La inclusión no sólo se centra en aquellos alumnos con algún tipo de discapacidad o “con Necesidades Educativas Especiales” sino que se preocupa por el aprendizaje y la participación de todos los alumnos que pueden ser objeto de exclusión.
- El desarrollo de las escuelas es uno de los objetivos de la Inclusión Educativa, no sólo el desarrollo del alumnado, además del desarrollo e implicación de toda la Comunidad Educativa.
- La visión que sobre la diversidad tiene la Inclusión Educativa es de riqueza, una estrategia que los docentes pueden usar para mejorar y apoyar el aprendizaje de todos, no se percibe como un problema a resolver.

Voy a utilizar la clasificación que Pujolás (2004: 30) hace sobre las características de una escuela que se pueda considerar inclusiva, para explicar el significado e implicaciones de la escuela inclusiva:

- *La escuela tiene que celebrar la diversidad*

Es necesario que la diversidad sea considerada una cualidad. Siguiendo a Stainback y Stainback (1999: 23), quien afirma que “en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo a aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o por su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible”. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades en una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de la pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad. Es imposible que suceda esto si algunos alumnos están siempre recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan, como observamos suele ocurrir en las escuelas, se suele pedir a los alumnos con más capacidad que ayuden a los compañeros que más lo necesitan, pero nunca se le solicita a un alumno con “menos capacidad” a que ayude a otro.

Giroux (1994; 1997; 2001) defiende que la diferencia no debe convertirse en signo de inferioridad, en déficit, o en indicador de desigualdad. Al contrario debería servir como un estímulo para el desarrollo de prácticas pedagógicas que profundicen en formas de democracia cultural.

En la misma línea argumenta López Melero (2004), para quien la escuela que esté dispuesta a dar una respuesta a todos los niños y niñas no lo puede hacer desde concepciones, ni desde prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración desde una concepción de la diversidad como valor positivo y enriquecedor para cambiar la escuela, desde la idea de ser humano como ser único diferente pero no desigual. Planteamientos que considero son la esencia de una escuela inclusiva, que representan un horizonte, una invitación para “mirar” de otro modo más abierto y crítico la escuela de la diversidad.

Entiendo, junto con el autor mencionado anteriormente, que debemos incorporar estas nuevas formas de pensar y de actuar, de sentir y de convivir, de manera que se puedan incorporar nuevos valores en la educación, de esta forma no sólo cambiaremos la escuela, nos cambiaremos a nosotros mismos, y con nosotros a la sociedad.

Así la Inclusión Educativa se funde con la idea de Escuela de y para Todos, “La escuela de la diversidad, que es la escuela pública, es aquella donde los niños y niñas aprenden a ser ciudadanas y ciudadanos y a comprender las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación” (López Melero, 2004: 71).

Hablar de la cultura de la diversidad, es hablar de una cultura basada en la educación en valores; valores como la democracia, la convivencia, el respeto a los demás, cooperación y no competición; estaríamos fomentando el cambio hacia una sociedad más libre y justa, con personas autónomas y con una visión crítica. Distintos autores coinciden en que es necesario fomentar una cultura de la diversidad, y ello requiere hablar de la cultura de la diversidad, que no es más que hablar de una educación y una convivencia democrática que ampara y establece una forma de ser hombre y mujer, de vivir en sociedad de un modo libre, autónomo, justo y responsable (Apple y Bean, 1999; Gimeno, 2001; López Melero, 2004).

Estos planteamientos entroncan con una serie de referentes teóricos y prácticos que podemos aglutinar bajo un movimiento denominado “Escuelas a como Comunidades Democráticas de Convivencia y Aprendizaje”, y que aglutina distintos autores que abogan y defienden cambios en las escuelas para la consecución de una escuela democrática (Darling-Hammond, 1997; Bolívar, 1999; Guarro Pallás, 2008; Apple y Bean, 1999; Connell, 1997).

Este movimiento entiende que una escuela democrática es la única capaz de ofrecer una respuesta eficaz a los retos educativos que plantea la sociedad actual. Siguiendo a Guarro (2008: 7) la escuela democrática debe construirse en torno a tres grandes finalidades:

- *La creación de ciudadanos y ciudadanas capaces de participar activamente en la sociedad y de convivir con cualquier persona.*
- *Permitir vivir a su alumnado las experiencias democráticas más auténticas.*
- *Favorecer la integración social de todos, es decir, ofrecer a todos las mismas oportunidades de desarrollo (equidad) y evitar la exclusión escolar.*

Además conviene señalar que los valores de la educación inclusiva tienen que ver con “abrir la escuela a las nuevas voces y con escucharlas activamente; pero también con el respeto y la redistribución de poder entre todos los componentes de la comunidad escolar, incluidos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos y mantenidos testimonialmente sin voz y sin voto” (López Melero, 2004: 88). Como apunta el autor es fundamental una educación en valores que permita a los niños y niñas desde la edad más temprana ir incorporando una sensibilidad ética y estética hacia las personas excepcionales. Cuando el autor se refiere a esta sensibilidad no quiere hacer referencia a la caridad sino una educación racional de las emociones cuyo fin es reconducir toda la carga de las emociones hacia fines positivos.

➤ *Todo el mundo tiene que sentirse bien y seguro en la escuela*

Es fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa quieran ir a la escuela, que represente para ellos un lugar seguro y acogedor al que asistir.

Sobre todo debemos centrarnos en los grupos vulnerables más vulnerables, entre ellos, los niños y niñas con necesidades educativas especiales, que han sido con frecuencia, los más marginados tanto dentro de los sistemas educativos como de la sociedad en general. El derecho a sentirse seguro en la escuela, como espacio físico, sobre todo, de las personas con algún tipo de “diferencia” debe estar garantizada y amparada por los principios de la democracia, tales como el principio de la libertad, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad (López Melero, 2004: 108).

Tradicionalmente los niños con necesidades educativas especiales han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general, así como de iguales, y de la sociedad en general. Con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación, y aún hoy en día hay voces que se alzan a favor de potenciar, de nuevo, centros de Educación Especial para todo aquel alumnado que no se ajuste a la “norma”. Por ello, el enfoque de educación inclusiva es particularmente importante para estos grupos, y para luchar contra la injusticia y el hecho de que a estos colectivos no se les respeten sus

derechos fundamentales, como el de asistir a clase con sus compañeros y vecinos.

Para hacer una poco de historia sobre los derechos de las personas con discapacidad, podemos centrarnos en la acción de las Naciones Unidas en materia de discapacidad. La preocupación por el bienestar y por los derechos de las personas con discapacidad está presente en los principios fundacionales de las Naciones Unidas, basados en los derechos humanos, las libertades fundamentales y la igualdad de todos los seres humanos.

En documentos tales como la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los Convenios Internacionales sobre Derechos Humanos y los demás instrumentos internacionales relacionados con la defensa de los derechos humanos, se afirma que las personas con discapacidad deben poder ejercer sus derechos civiles, políticos, sociales y culturales en igualdad de condiciones con el resto de los ciudadanos.

Gracias a los esfuerzos de las agencias especializadas del sistema de las Naciones Unidas se ha producido un avance significativo, aunque no suficiente, de la situación de las personas con discapacidad. Agencias como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como se ha visto anteriormente, ha trabajado fundamentalmente

en los aspectos relacionados con la educación; la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el campo de la salud y de la prevención; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en la mejora del acceso de las personas con discapacidad al mercado laboral y en el incremento de los niveles de integración económica a través del desarrollo de la legislación laboral y de actividades de cooperación técnica.

Las primeras etapas en la evolución de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad se centra en las décadas de los cuarenta y los cincuenta, las Naciones Unidas desarrollaron una labor activa en materia de promoción del bienestar y de los derechos de las personas con discapacidad a través de diversas actuaciones, como la asistencia técnica a los gobiernos en materia de prevención de la discapacidad y de rehabilitación a través de misiones de asesoramiento, acciones de capacitación de personal técnico y puesta en marcha de centros de rehabilitación.

Más adelante, en los años sesenta, y como resultado de las iniciativas del movimiento de la personas con discapacidad, se produjo una reorientación de las propias políticas de las Naciones Unidas para la discapacidad, que centraron su preocupación en la plena participación de las personas con discapacidad en todos los órdenes de la vida social, y en la equiparación de oportunidades, cosa impensable hasta el momento.

En 1971 encontramos la “Declaración de los Derechos de las Personas con Retraso Mental”, estableciendo que las personas con retraso mental tienen los mismos derechos que los demás seres humanos, y, además, derechos específicos relacionados con sus necesidades en los ámbitos médico, educativo y social., con especial énfasis en la protección de las personas con discapacidad frente a cualquier forma de explotación, y en el establecimiento de procedimientos jurídicos para garantizar la efectividad de esta protección.

La “Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad” de 1975, proclama la igualdad de derechos civiles y políticos para las personas con discapacidad.

El año 1981 “Año Internacional de las Personas con Discapacidad” tuvo un logro principal que fue la formulación del *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*. Programa que dedica especial atención a las mujeres con discapacidad, y reconoce que las necesidades de las mujeres con discapacidad requieren una atención especial. Las consecuencias de la discapacidad son especialmente graves para las mujeres, que sufren una doble discriminación en razón de la discapacidad y del género y tienen menos oportunidades de acceso a servicios esenciales como los de cuidado de la salud, educación y rehabilitación profesional, ya lo veíamos en las conclusiones de la UNESCO sobre educación y exclusión.

Las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993), en las que más adelante voy a centrarme, y que aunque no obligan jurídicamente a los Estados, como lo hacen los Convenios Internacionales, sirven como instrumento para la formulación de políticas y como base para el desarrollo de acciones de cooperación técnica y económica, e incluyen un mecanismo de seguimiento y apoyo para su implementación.

Precisamente, las limitaciones de las oportunidades educativas disponibles para estos niños y niñas son una de las consideraciones resaltadas en las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas¹⁰ (Naciones Unidas, 1993). Las Normas Uniformes son 22 pautas de acción que resumen el mensaje del programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad¹¹, e incorporan la perspectiva basada en los derechos humanos desarrollada a lo largo del Decenio. Las 22 normas están organizadas en cuatro capítulos: requisitos para la igualdad de participación, áreas para la igualdad de participación, medidas de ejecución y mecanismo de supervisión. La norma 6 no sólo afirma la igualdad de derechos a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, sino que también declara que la educación debiera darse en “contextos escolares integrados” y

¹⁰ Se pueden consultar las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm> (Consultado el 10/09/2008).

¹¹ Resolución 37/52 de 3 de diciembre de 1982, de la Asamblea General de las Naciones Unidas por la que se aprueba EL programa de acción mundial para las personas con discapacidad http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/convencion/programa_mundial.htm (Consultado el 10/09/2008).

“en el contexto de la escuela regular”. Las normas también apuntan a la conexión entre el sistema de educación inclusivo y programas más amplios con base comunitaria para personas con discapacidad. Ambos están orientados a movilizar los recursos de la comunidad para impartir servicios económicamente viables y mantener el derecho de las personas con discapacidad a permanecer en sus comunidades.

El problema de los derechos humanos, es que a pesar de estar reconocidos, existe una ausencia de su puesta en práctica que afecta especialmente a los colectivos más vulnerables. Las personas excepcionales y las culturas minoritarias no cuentan (ni para una educación igual para todos los ciudadanos, ni para un trabajo reconocido y remunerado en las mismas condiciones que el resto, ni para los servicios de la salud, ni para el transporte...) y, por tanto, su condición de ciudadano queda reducida a una sociedad de segundo orden (López Melero, 2004: 74).

Coincido con Gimeno Sacristán (2001: 160), en que “La desigualdad implica distancia entre unos y otros, la exclusión supone un alejamiento irrecuperable, la degradación del excluido, que pasa a la categoría de negado. Ser más o menos educado, haber disfrutado o no de la escolarización, es un problema de poder ser, estar y sentirse como sujeto que se sabe a sí mismo actor en la sociedad, necesario e importante para algo y para alguien”, de ahí que la

inclusión educativa represente la base para superar la exclusión social y la base de una sociedad mejor.

➤ *La escuela tiene que estar basada en una política de igualdad*

Todo el mundo tiene derecho a ir a la escuela de su comunidad y a la misma clase que los compañeros de su edad, y tienen derecho a ser tratados igual de bien, independientemente de sus características y en función, precisamente, de las diferencias y de lo que cada persona necesita.

La educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos o de oportunidades equivalentes (López Melero, 2004: 87). Como el mismo autor expresa (1997) *lo realmente importante no radica en desarrollar el principio de igualdad, sino el principio de libertad. Las culturas minoritarias tienen que tener la libertad para desarrollar los derechos que le son reconocidos. Se estaría defendiendo la idea de que no estamos siendo caritativos con estos grupos o culturas minoritarias, sino que sería una cuestión de derechos.*

Al respecto Arnaiz (2004: 12) apunta que *tenemos que escuchar y dar participación a las voces de los grupos silenciados y excluidos que nos recuerdan nuestra incapacidad para materializar un proyecto democrático y desarrollar una convivencia pacífica.*

Al igual que la Educación para Todos, el sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa.

En esta línea encontramos en el preámbulo de la Ley de Educación *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, que establece que tres son los principios fundamentales. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.

Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo que la Ley se propone es mejorar los resultados generales y reducir las, todavía, elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, establece que se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. Todo ello con la intención de mejorar el nivel educativo de

todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.

El segundo principio, que preside la Ley, consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales.

Pero la Ley establece que la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica.

Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos.

La Ley resalta la necesidad de atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente.

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan.

La Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos

disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

Los tres principios de la Ley de Educación conforman las bases de la Educación Inclusiva, por lo que se están creando las bases de una Educación Inclusiva desde la legislación, ahora los esfuerzos deberían ir encaminados a hacer efectivos esos principios en los Centros Educativos y las Aulas.

➤ *La escuela tiene que contar con profesores que faciliten el aprendizaje*

Estas escuelas inclusivas deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades.

Como bien dice López Melero (1997) se necesita tiempo para aprender y tiempo para encontrar satisfacciones en los nuevos procedimientos de trabajo

cooperativo en el aula. La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde todos/as hemos de aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos de relación entre las personas. El autor (2004) apunta que la escuela necesita de profesionales que hayan aprendido en su formación inicial las implicaciones de la escuela inclusiva, además de estrategias metodológicas para crear ambientes educativos en sus aulas para enseñar a aprende a otros, aprendiendo ellos a la vez. De este modo se debe cualificar a los futuros profesores para que sean capaces de desarrollar la cultura de la diversidad, así como diseñar una formación permanente del profesorado que además de teoría les prepare para afrontar los problemas prácticos de la escuela de la diversidad. En este marco lo que tiene que garantizar el profesorado, no es la verdad absoluta encarnada en una persona, en este a caso el profesor, sino el saber despertar en el alumnado la búsqueda de estrategias conjuntas para ir resolviendo problemas de la vida cotidiana. Debemos ayudar a los docentes a superar los miedos que surgen cuando se trata de cambiar su propio papel del que “transmite conocimiento” al que “media en el proceso”, la pregunta ¿entonces qué vamos a hacer los maestros? Debemos darle respuesta desde la formación inicial y permanente del profesorado, lo que plantea una reforma profunda en los planteamientos de formación de los docentes a todos los niveles.

Como concluye Santos Guerra (1997: 2), *La función del profesor/a no puede ser rígida, inamovible. Ha de ser, más bien, una función cambiante, porque cambiantes son los tiempos, las necesidades, las estructuras y las personas.*

Así mismo, y como hemos visto en el punto anterior, la LOE establece la importancia del profesorado en todo el proceso de Enseñanza y Aprendizaje, y su responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos. El profesorado es la pieza clave en todo el proceso de transformación de las escuelas hacia sistemas más inclusivos, contando, por supuesto, con el apoyo de toda la Comunidad Educativa y de las Administraciones a través de las disposiciones legales.

➤ *Hay que preparar para la cooperación y no para la competición.*

El aprendizaje cooperativo se sustenta en dos pilares fundamentales según Pujolás (2004). En primer lugar, en el hecho de que el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Nadie puede aprender por otro. Como máximo puede ayudarle, pero no podrá aprender por el otro. Sólo aprendemos de verdad lo que queremos aprender y siempre que participemos activamente en el proceso de aprendizaje, de ahí la importancia de la motivación y del aprendizaje participante.

En segundo lugar, hay que considerar que la ayuda mutua y la cooperación, si se dan con las debidas condiciones, posibilitan el logro de cotas más altas en

el aprendizaje, nos permiten aprender más y mejor. La discusión en grupo, el conflicto cognitivo que se genera cuando se enfrentan puntos de vistas diferentes o contrarios, no sólo nos permite aprender cosas nuevas de los demás, sino también rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya logrados.

Siguiendo a Booth (1998), quien afirma que el concepto de inclusión comprende dos conceptos básicos: comunidad y participación, como se ha visto en apartados anteriores. La educación inclusiva se propone fomentar la participación de todos los alumnos en la escuela y la reducción de la exclusión escolar y social, pero también la participación de toda la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estamos de acuerdo con Pujolás (2004) en que si lo que pretendemos es que los alumnos con diferentes características aprendan juntos, se deben superar los modelos de aprendizaje competitivo e individualista a favor de modelos de aprendizaje cooperativo, en los cuales la cooperación y la ayuda mutua se convierten en la base del aprendizaje. .

Es evidente que los alumnos no sólo aprenden porque el profesor les enseña, sino porque cooperan entre sí enseñándose unos a otros, como bien apunta Piaget (1969, citado por Martí, 1997), es equiparable la importancia de la cooperación entre niños con la intervención de los adultos. La cooperación,

desde el punto de vista intelectual, favorece el verdadero intercambio de ideas y la discusión, de este modo desarrolla las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva.

Cuando se produce un gran énfasis en la interacción profesor-alumno, se está resaltando la idea tradicional del papel del profesor como mero transmisor de conocimientos, y el alumno como un receptor de los mismos, siendo una acción unilateral en la que el conocimiento de traspasa de profesor a alumnos, y éste último desarrolla, de manera pasiva, en su “mente” el conocimiento a través de los conceptos que el profesor explica. Ante dicho enfoque educativo, la relación alumno-alumno, es cuanto menos innecesaria. Como apunta Coll (1984: 119) las relaciones entre alumnos quedan sistemáticamente neutralizadas, como fuente potencial de conductas perturbadoras en el aula, y que la programación del aprendizaje repose sobre la primacía del trabajo individual de los alumnos y la interacción profesor-alumno.

Los factores o condiciones necesarios para crear una escuela inclusiva, que según Moliner (2008: 28), son diversos y estarían referidos a cuatro niveles: nivel social, nivel de sistema educativo, nivel de centro y nivel de aula. De este modo el primer nivel, referido a lo social, tiene en cuenta factores como la opinión pública, las políticas sociales, las asociaciones y las familias. Se considera a las familias el motor del cambio, quienes presionan, exigiendo que

la asistencia a la escuela ordinaria sea considerada un derecho para todos. El trabajo con las familias es uno de los factores clave para avanzar hacia la inclusión. Para que se produzca una inclusión realmente firme hay que contar con un fuerte apoyo de los padres como elemento esencial.

El segundo nivel, referido al sistema educativo y a cómo se transforma el sistema educativo para atender a la diversidad, atiende a factores como la política educativa, la financiación y distribución de fondos, los planes de transición entre etapas y centros, la formación sobre inclusión y la actitud del profesorado.

El tercer nivel tiene que ver con el Centro Educativo, y profundiza en la organización y funcionamiento de los apoyos, el clima de convivencia y sentido de comunidad, la apertura y participación, los recursos y accesibilidad, y el rol del profesorado ordinario y de los especialistas. En el cuarto, y último nivel, estaríamos hablando del aula y los factores que la configuran, como son el clima de aula y las metodologías didácticas.

Como se aprecia los cuatro niveles han sido objeto de discusión en nuestro estudio, y además han configurado la base sobre la que profundizar sobre la percepción que sobre la inclusión educativa tienen los profesores.

Fundamentación de la Escuela Inclusiva

La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa (Moliner, 2008:29).

El Centro de Estudios en Educación Inclusiva¹² (CSIE) afirma que la educación inclusiva es un derecho humano, una buena educación y un buen sentido social, además establece diez razones para la educación inclusiva, que guían toda la fundamentación de la escuela inclusiva:

En cuanto a los derechos humanos:

- Todos los niños tienen el derecho a aprender juntos.
- Los niños no deberían ser infravalorados o separados a causa de su discapacidad o dificultad de aprendizaje.
- Los adultos con discapacidad, que se describen a sí mismos como supervivientes de las escuelas de educación especial, demandan el final de la segregación.
- No existen razones legítimas para separar a los niños para su educación. Los niños estando juntos con ventajas y beneficios para todos. No necesitan que se les proteja a los unos de los otros.

¹² Para conocer el CSIE y su trabajo consultar: <http://www.csie.org.uk/index.shtml> (Consultado el 5/08/2008).

En cuanto a la buena educación:

- La investigación muestra que los niños tienen mejores resultados, académica y socialmente, en contextos inclusivos.
- No existe una enseñanza específica de una escuela segregada que no se pueda dar en una escuela ordinaria.
- Para ofrecer compromiso y apoyo, la educación inclusiva es una forma más eficaz de usar los recursos educativos.

En cuanto al sentido social:

- La segregación enseña a los niños a ser temerosos, ignorantes y potencia los prejuicios.
- Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar las relaciones sociales y les prepare para la vida en el mundo real.
- Sólo la inclusión tiene el potencial de reducir el temor y construir la amistad, el respeto y la comprensión.

Desde estos referentes que acabo de señalar, es fundamental concebir la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, este es el compromiso de la educación inclusiva. Referentes que son fundamentales en este trabajo y que sintetizan mi particular y personal concepción de la educación. Entiendo que la educación no es un simple

mecanismo por el cual los individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas. Es más que eso, es un factor crucial del desarrollo social y personal, estoy de acuerdo con Delors (1996: 11) en que es “un activo indispensable en el intento de la humanidad de lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia” y uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra.

Por eso, el enfoque de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la escuela, y la escuela tradicional, centrado en las deficiencias de las personas con discapacidad. Este modelo tradicional de educación, modelo médico, ve la discapacidad como una “tragedia personal” que limita la capacidad de la persona con discapacidad para participar en la vida general de la sociedad. Desde este modelo, se considera que es responsabilidad de las propias personas con discapacidad tratar de insertarse en el mundo tal como es – un mundo construido por gente sin discapacidad para satisfacer las necesidades de personas sin discapacidad.

Por el contrario, la educación como proyecto social que aspira al bienestar del alumno como sujeto y como ciudadano, en el que la “justicia escolar” es un principio fundamental para la inclusión de Todos los alumnos.

En este sentido, estoy con Ainscow (2001: 26), en que “a pesar de las buenas intenciones, el pensamiento sobre el déficit sigue profundamente anclado y con excesiva frecuencia lleva a muchos a creer que es preciso tratar por separado a ciertos alumnos”

Ya en el años 1948 y con La Declaración Universal de Derechos Humanos, se estableció que la educación es un derecho humano básico, derecho que se desarrolla de la siguiente manera en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989):

- *Los estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que ese derecho se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades, deberán en particular:*
 - a) Implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.
 - b) Fomentar el desarrollo de las diferentes formas de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, haciendo que esté disponible y que sea accesible para cada niño, adoptando las medidas apropiadas tales como la gratuidad de la educación y ofreciendo asistencia financiera en caso de necesidad.
 - c) Tomar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

- *Los estados partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, contribuyendo particularmente a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y a facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.*

Una escuela inclusiva es aquella que acoge y valora a todos los alumnos y alumnas en su diversidad y tiene en cuenta, a la hora de programar y llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, las capacidades individuales y el origen social y cultural de los estudiantes. Al respecto, es significativo la Declaración de la UNESCO (1994: 9), que establece que *Las escuelas comunes con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr una educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-beneficio de todo el sistema educativo.*

Pero para ello, entiendo que es necesaria la búsqueda de la calidad a través de la equidad. Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el

respeto y valoración de las diferencias. Por ello, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza. El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas educativos.

El sistema educativo se vuelve cada vez más competitivo y da mayor prioridad a las habilidades cognitivas que son reguladas por los exámenes y las calificaciones, constituyéndose en estándares representativos de la “calidad de la enseñanza de un centro” (Arnáiz, 2003: 142). Esta competitividad viene alimentada por lo que Amstrong, Dolinski y Wrapson (1999) denominan las ideologías sociales de competencia, selección y segregación están institucionalizadas en definiciones de fracaso y necesidad que excluyen a las personas cuyas vidas, quizás temporalmente pero a veces para siempre, no son útiles y por lo tanto carecen de valor dentro del orden social existente.

La inclusión es, por tanto, contraria a la competición y la selección centrada en modelos de logro individualizado, es una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad. La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas ordinarias, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, hay alumnado que por pertenecer a los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, y conducir a la exclusión y discriminación escolar, y más tarde a la exclusión social.

Hablar de la exclusión escolar como antesala de la exclusión social, requiere detenerse en la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder

evitarlas, y sobre todo tiene la obligación de hacerlo. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper. Como sostiene Ainscow (2000), cuando afirma que la cultura es un factor importante que puede facilitar o limitar el aprendizaje y los cambios en la enseñanza.

Las escuelas inclusivas son la base de la igualdad de oportunidades y la plena participación del alumnado, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar (cooperación y participación), y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas, a una sociedad en paz.

Tal como se señala a continuación, el avance hacia las escuelas inclusivas puede justificarse de diversas formas:

- Hay una justificación educativa; la necesidad de crear escuelas inclusivas que eduquen a todos los niños y niñas juntos, lo que implica necesariamente el desarrollo de medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos los niños y niñas, necesarios los apoyos y los métodos que ayuden al profesorado a

dar una respuesta eficaz a cada alumnos, en el marco del aula y centro ordinario.

- Hay una justificación social; educando a todos los niños y niñas juntos, las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes frente a la diferencia y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora; si deseamos una sociedad sin exclusión, debemos comenzar por la escuela, la exclusión social se genera a través de procesos de exclusión educativa, el acceso a la educación es fundamental para la integración en la sociedad, para el trabajo digno, y la vida digna.
- Hay una justificación económica; con seguridad cuesta menos establecer y mantener escuelas que educan juntos a todos los niños y niñas, que mantener un sistema complejo de diferentes tipos de escuelas que se especializan en los distintos grupos de alumnos. Si reagrupamos todos los servicios, apoyos y personal de los Centros y Servicios Específicos, seguramente podremos mejorar cuantitativa y cualitativamente los Centros Educativos ordinarios, de manera que la respuesta de los sistemas educativos normalizados sea mayor y de mejor calidad.

Inclusión educativa es preocuparse por el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables a las presiones excluyentes, no sólo por aquellos con discapacidad o categorizados como "alumnos con necesidades educativas especiales". En este sentido, "la inclusión" no es la etiqueta moderna para la "educación especial", ni un sinónimo de "integración" tal y como ésta ha venido desarrollando en los últimos años (Echeita, 2001), sino, como se señalaba en la Declaración de Salamanca, la sincera preocupación por que todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, etc, tengan acceso a la educación básica de calidad, a la formación en igualdad de condiciones, y sobre todo, a la normalización social y a la vida digna como cualquier compañero de clase.

De las buenas intenciones a las buenas prácticas

Como bien dice Pujolás (2003: 40) “la inclusión no se puede reducir al campo de los grandes principios, sino que ha de hacerse operativa a través de decisiones que afecten a la práctica educativa de cada día”. Nos proponemos en este apartado encontrar prácticas educativas y cuestiones metodológicas que respalden los planteamientos de la Inclusión Educativa. Porque como reconoce Cardona (2006: 202) “la educación inclusiva implica un cambio de mentalidad, una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y, por supuesto, una nueva forma de entender la educación”.

Lo que se propone la educación inclusiva es hacer efectivo el derecho de cualquier niño a aprender en el mismo colegio y en la misma clase que sus compañeros. La inclusión efectiva de los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o procedencias sociales o culturas distintas en el flujo común y general de la escuela sólo será posible si se produce un cambio tanto en la mentalidad de los profesores, administración y padres como en las prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en las aulas. Un proceso dirigido, como dice Barton (1998: 112) “a ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los niños, con independencia de la evaluación que se haga de sus habilidades”.

Para ello es necesario realizar, entre otros, cambios organizativos y metodológicos, tanto en los centros como en las aulas, que siguiendo a Stainback y Stainback (1999) se resumirían se la siguiente forma:

- Fomentar redes naturales de apoyo mediante aprendizaje cooperativo, a través de equipos cooperativos, tutoría entre iguales, etc.

Equipos cooperativos

Para establecer las características de un Equipo Cooperativo, vamos a seguir el trabajo de Pujolás (2004), quien establece que un grupo de alumnos formaran un equipo cooperativo en la medida que se den las condiciones siguientes:

- Tiene que haber una circunstancia que una a los miembros del equipo, como podría ser el perseguir la misma meta, el ser todos miembros del mismo equipo, etc.
- Se debe producir una relación de igualdad entre los miembros del Equipo. De manera que nadie sienta que es superior o inferior a tro miembro del Equipo, se debe valorar a todos los miembros por igual.

- Debe existir interdependencia entre todos los miembros del Equipo, de manera que la tarea no se pueda resolver sin la aportación de todos, y cada uno de los miembros del Equipo.
- La relación entre los miembros del Equipo debe ser de cooperación y no de competición, debe existir un clima de ayuda y exigencia mutua.
- Se debe desarrollar un lazo afectivo entre los miembros del Equipo, que les lleve a celebrar juntos los éxitos conseguidos entre todo el equipo, sintiendo los éxitos del grupo como propios.

El autor transmite una serie de ideas sobre la cooperación, en primer lugar la idea de que cooperar no es lo mismo que colaborar, para distinguir la cooperación de la colaboración hay que tener en cuenta que la cooperación implica solidaridad, ayuda mutua, generosidad lo que favorece que los alumnos que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos... Trabajar juntos para conseguir un objetivo común.

Los equipos de aprendizaje cooperativo tienen una finalidad doble; por un lado aprender mejor los contenidos escolares y, por otro, aprender a trabajar en equipo de forma cooperativa, como un contenido escolar más que los alumnos deben aprender en la escuela y que el profesorado debe enseñar de la misma

forma que se enseñan el resto de contenidos. Con el fin de conseguir ambos objetivos, cooperar para aprender y aprender a cooperar, la composición de los equipos debe ser heterogénea, heterogéneos en cuanto a género, capacidad, motivación, intereses, etc. La heterogeneidad de los equipos tiene un sentido positivo de partida, lo que implica superar prejuicios e ideas negativas sobre la diversidad, se entiende como una fuente de nuevos conocimientos y como un estímulo para el aprendizaje, no como un obstáculo o un impedimento para el aprendizaje. El hecho de que cada miembro cuente con unas habilidades distintas enriquece a todo el equipo. Cuantas más habilidades coexistan en el grupo, mayores posibilidades de alcanzar el éxito en la resolución de las tareas y en el aprendizaje. De hecho las tareas complejas deberían requerir de todas las habilidades, de manera que todos los miembros del Equipo deban poner en marcha sus capacidades para resolver dicha tarea.

Otra de las características que un Equipo Cooperativo debe cumplir es que, además de heterogéneos, los equipos sean estables, de manera que los lazos que se desarrollan entre los miembros de un mismo Equipo, apoyen la idea de que unos miembros dependan positivamente de otros, partiendo de la idea de que todos son valiosos e imprescindibles dentro del equipo (situación de interdependencia positiva). Esta idea choca frontalmente con la concepción tradicional de enseñanza y aprendizaje, en la que los alumnos deben ser capaces de resolver la tarea de manera individual, sin tener que requerir ayuda

alguna del compañero o profesor, de hecho la idea de interdependencia se correlaciona con la idea de debilidad e incapacidad en este enfoque tradicional.

En los equipos de aprendizaje cooperativo los miembros colaboran y cooperan para conseguir un objetivo común, que es aprender todo lo que cada uno pueda, sin que sea necesario que todos lo hagan al mismo nivel; otra idea que supera la visión tradicional de aprendizaje en la que todos los alumnos deben aprender los mismo y al mismo ritmo.

El reparto de tareas se convierte en un trabajo cooperativo y colaborativo, ya que para ello se necesita coordinación y conocimiento de las propias habilidades y las del resto de miembros del Equipo. De este modo cada miembro del Equipo debe tener asignado un papel o un rol complementario al que ejercen sus compañeros, de modo que para que el equipo funcione y es necesario que cada uno ejerza, con responsabilidad y eficacia, las funciones propias de su rol. Los roles típicos, en un Equipo Cooperativo, son por ejemplo, el de coordinador o responsable, controlador del tono de voz, secretario, encargado del material, portavoz del equipo, etc.

La finalidad del trabajo en equipo no es sólo hacer una cosa entre todos sino, sobre todo, aprender entre todos a hacer algo para que cada uno sepa hacerla después solo. Es fundamental esta idea, ya que en muchas ocasiones los

profesores argumentan, a favor del aprendizaje individual, que en el trabajo en Equipo unos alumnos aprenden y otros no.

De ahí la importancia de fomentar la responsabilidad individual de cada miembro del Equipo. Responsabilidad que se puede desarrollar a través de la toma de compromisos personales para el bien del equipo, como conjunto.

Si pretendemos que los miembros aprendan a cooperar además de a colaborar, debe darse lo que Johnson y Johnson (1997) denominan interacción estimulante cara a cara, que en la práctica se identifica con el ánimo, la motivación y la ayuda que se dan unos a otros en la realización de las tareas personales y de equipo (exigencia mutua, hacer observaciones unos a otros para mejorar su rendimiento, confianza mutua, y autoestima de cada uno de los miembros del equipo).

Coincidimos con diversos autores (Díaz-Aguado, 2003; Johnson y Johnson, 1994, 1997; Monereo y Durán, 2003; Pujolás, 2001, 2004) en que el aprendizaje cooperativo aporta las condiciones más idóneas para favorecer al máximo el aprendizaje de todos los alumnos. El aprendizaje cooperativo fomenta y apoya la motivación, los afectos, las emociones y las relacionales en sentido amplio, que juntamente con los procesos cognitivos, mediatizan la

posibilidad y el alcance de los aprendizajes de los alumnos que forman un equipo de aprendizaje cooperativo (Echeita y Martín, 1990).

Estoy de acuerdo con la idea de que los docentes debemos transmitir a los alumnos la idea de que enfrentarse a una tarea de aprendizaje es un reto emocionante y desafiante que se alcanza con más facilidad si se aborda entre todos, en equipo, y no de manera individual. Si se transmite a los alumnos esta idea les llevará a sentirse más capaces de aprender y les empujará a querer aprender.

El trabajo a través de Equipo Cooperativos ayuda a que los alumnos tengan una percepción más positiva de los demás, tanto compañeros como profesores, y de sí mismos. En un equipo cooperativo, a cada miembro no sólo se le valora por lo que aporta sino por lo que es, es decir, se considera a cada uno de los miembros del equipo como alguien digno de ser aceptado, respetado y querido. De este modo cada miembro del equipo se siente valorado y respetado, al margen de su capacidad o de su rendimiento escolar. Esta es una condición indispensable para poder aprender; insuficiente por sí sola, pero muy necesaria para poder aprender, ya que difícilmente aprenderán si no se sienten psicológicamente acogidos y valorados; lo que representa una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje ya que, a cada alumno se le valora por sus propios logros y contraposición a los logros de los

compañeros, de manera que mi calificación es mejor cuanto más supero a mi compañero. Esta visión de la educación en la que todos competimos con todos, no fomenta más que la convivencia en continuo conflicto, la lucha con mis iguales por alcanzar una mejor posición, debemos superar estos modelos educativos, si queremos alcanzar una mejor sociedad.

De lo anteriormente expuesto se deriva que las funciones del profesor, en el modelo de enseñanza cooperativo, se alejen sustancialmente del perfil de profesor que el modelo tradicional de enseñanza defiende. En el aprendizaje cooperativo el profesor se considera un facilitador del aprendizaje, gestionando y coordinando el trabajo de los equipos, alguien que orienta a la hora de encontrar la respuesta a los problemas, que da pistas para que los alumnos investiguen, etc; un mediador del aprendizaje, no un transmisor de conceptos.

Para que los alumnos sean capaces de trabajar con otros compañeros, debemos enseñarles, como profesores, los valores de respeto, tolerancia, cooperación, etc, de ahí que la enseñanza a través de modelos cooperativos de educación esté impregnada de la educación en valores. Los valores deben formar parte del quehacer diario del profesor, estar inmersos en las dinámicas del Aula y del Centro, y no abandonar nunca la esencia del trabajo que se realiza en las distintas áreas.

Tutoría entre iguales:

La tutoría entre iguales es una modalidad de aprendizaje cooperativo con larga tradición en contextos educativos anglosajones (peer tutoring), se puede definir como una modalidad de aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (el rol de tutor y tutorado derivado del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido (la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares) que se consigue a través de un marco de relación exteriormente planificado (Durán y Vidal, 2004: 38).

La tutoría entre iguales admite una variada gama de posibilidades de aplicación en el aula que, al mismo tiempo, genera un amplio abanico de formas de clasificación.

Teniendo en cuenta dos criterios como la edad dentro de las parejas y la continuidad del rol se pueden clasificar las modalidades en:

- Tutorías compuestas por alumnos de diferentes edades o cursos.
- Tutorías compuestas por alumnos de la misma edad o curso.
- Tutoría de rol fijo, en las que tutor y tutorado tienen un rol asignado de forma permanente.
- Tutoría recíproca.

Según los autores (Ibid: 43), no existen diferencias significativas entre las dos últimas, y establecen dos elementos fundamentales sobre la tutoría entre iguales, por un lado mantienen que lo importante es el establecimiento dentro de la pareja de alumnos de una distancia o heterogeneidad, que puede tener un carácter fijo (la ventaja está siempre al lado de un mismo alumno) o bien recíproco (la ventaja se va alternando entre alumnos, en función de las sesiones, de las actividades, etc); por otro lado, establecen que la diferencia de edades queda relativizada si ofrecemos a los alumnos un marco de relación altamente estructurado.

Las ventajas que establecen, los autores mencionados, para el alumno tutor son, en primer lugar, un aumento de la implicación, del sentido de la responsabilidad y de la autoestima, el tutor siente que el aprendizaje de su compañero depende de la ayuda que le proporcione y eso le hace implicarse efectivamente en la calidad de la relación. En segundo lugar, se produce un mayor control del contenido, de la tarea y mejor organización de los conocimientos propios para poder enseñarlos. En tercer lugar el alumno es consciente de sus lagunas e incorrecciones propias y de las del otro; y por último se produce una mejora de las habilidades psicosociales y de interacción, las actuaciones que se desprenden del rol de tutor implican el aprendizaje y uso de habilidades sociales comunicativas y de ayuda.

Las ventajas para el alumno tutorado serían, por un lado las mejoras académicas al disponer de una ayuda personal y permanente y, por otro un ajuste psicológico ya que al trabajar con un igual se produce un clima de mayor confianza y así puede verse reducida la ansiedad, depresión y el estrés.

Las ventajas que tiene la tutoría entre iguales la establece Topping (1996) y se puede observar en el siguiente cuadro:

PSICOPEDAGÓGICAS	ECONÓMICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje activo y participativo. • Retroalimentación inmediata. • Autorresponsabilización del proceso de aprendizaje. • Tutor y tutorado aprenden. • Beneficios cognitivos (retención, metacognición, generalización). • Beneficios motivacionales y de actitud (compromiso, autoestima, empatía, etc). • Actitudes del profesorado (todos los alumnos pueden aprender, las diferencias de nivel pueden jugar a nuestro favor). 	<ul style="list-style-type: none"> • Relativización de la ratio. • Efectividad del aprendizaje. • Profesorado puede atender individualmente.
	Psicosociales
	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación. • Cooperación.
	Políticas
	<ul style="list-style-type: none"> • Delegación democrática de la dirección del proceso de aprendizaje. • Autonomía del alumnado. • Reducción de la insatisfacción.

Tabla 2 Ventajas de la tutoría entre iguales

Existen muchos métodos de aprendizaje cooperativo¹³, aquí me he detenido a desarrollar dos, Monereo y Durán (2002) los clasifican en: tutoría entre iguales, enseñanza recíproca, grupo de apoyo, puzzle, juegos de rol, grupos de investigación, colaboración interprofesional y grupo natural.

- Adaptar el aula, dotándola de los recursos necesarios:

A través de numerosos estudios se está demostrando que el uso de nuevas tecnologías en el aula ayuda a la transformación de la escuela ya que fomenta el entusiasmo por aprender en todos los niños. A pesar de que en principio parece una dificultad para los docentes, ya que en muchos casos se desconoce el uso de estas tecnologías, lo cierto es que configuran una forma de responder a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Como dice Rayón (2003: 98) en este devenir complejo al que nos enfrentamos, parece razonable preparar a las nuevas generaciones para un aprendizaje en el que las tecnologías sirvan como medio para crear y recrear con otros, textos, discursos, formas de trabajo y relación social que estimulen la producción de significados para una ciudadanía edificantes, más que el consumo de las aplicaciones tecnológicas

¹³ Para saber más se puede recurrir a: Monereo, C; Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Los recursos tecnológicos educativos disponen de una alta capacidad de adaptación a las distintas capacidades y características del alumnado en el aula. Como ejemplo de ello se pueden señalar los diferentes tipos de hardware y software a los que se puede recurrir para que el alumnado trabaje con los equipos multimedia y puedan acceder a ellos sin provocar segregación entre los sujetos con necesidades educativas especiales y, el resto de los individuos. Siguiendo a Toledo (2001) se pueden citar una serie de hardware y software que pueden ayudar a dar respuesta a distintas discapacidades:

Por ejemplo, para el alumnado con discapacidad motórica se pueden usar teclados adaptados donde se modifica la velocidad de repetición de teclas y la secuencia de pulsaciones en el teclado, interruptores o punteros para poder acceder a ordenadores, teléfonos, etc. para alumnos que no pueden mover los dedos y teclear (hardware); programas de reconocimiento de voz para sujetos que no pueden utilizar el teclado debido a sus limitaciones (software).

Para alumnos con discapacidad visual se puede hacer uso de amplificadores de pantalla que son una especie de gafas de aumento (hardware); el programa "DILE" es un diccionario enciclopédico en español diseñado para ser utilizado por personas ciegas o con graves problemas visuales (software).

Con la ayuda de estos avances tecnológicos se está cada día más cerca de la

meta de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, independientemente de sus características personales.

- Capacitar a los alumnos para que puedan apoyarse mutuamente.

Melero y Fernández (1995) establecen algunas de las condiciones necesarias para llevar a cabo la aplicación de la tutoría entre iguales:

- Se debe proporcionar información al tutor sobre el progreso que está llevando a cabo su tutorado.
- La duración temporal ha de ser suficiente para que se produzca el asentamiento de la interacción entre la pareja de alumnos.
- El tutor debe transmitir a su compañero el éxito que éste último va obteniendo.

Así mismo Greenwood, Carta y Kamps (Citado por Durán y Vidal, 2004) advierten sobre los requisitos que hay que tener en cuenta para una aplicación exitosa de la modalidad de aprendizaje cooperativo llamada tutoría entre iguales:

- Es fundamental una formación previa del alumnado, un entrenamiento, sobre todo del tutor, sobre el rol que éste va a desempeñar.

- Se debe llevar a cabo una supervisión cuidadosa por parte del profesorado de la actuación del alumnado, para controlar la calidad, especialmente de la actividad de instrucción del alumno-tutor.
- El cambio en la concepción de la práctica docente va a suponer un conflicto con el concepto tradicional del profesor, ya que en dicha concepción de educación el profesor es considerado como el único depositario del saber, y la enseñanza es concebida como la transmisión lineal de conocimientos.
- El profesorado debe fomentar, de manera consciente y planificada, la comprensión y aceptación de las diferencias individuales como un aspecto fundamental para desarrollar la confianza en sí mismo, el respeto mutuo y el sentido de comunidad y de apoyo recíproco en la clase y centro, como base para desarrollar los valores necesarios para que el aprendizaje cooperativo tenga lugar.

Se trata, siguiendo a Pujolás, de sensibilizar al alumnado y hacer crecer en él la vivencia de los valores implícitos a la inclusión así como la satisfacción por vivir estos valores. Se trata de trabajar con los alumnos “lemas” parecidos a los siguientes: “Todos aprendemos de todos”, “Aquí cabe todo el mundo”, “Tengo derecho a aprender de acuerdo con mi capacidad. Esto quiere decir que nadie puede ponerme un mote por mi forma de aprender”, “Tengo derecho a ser yo

mismo. Nadie puede tratarme de forma injusta debido al color de mi piel, a mi peso, a mi estatura, por el hecho de ser niño o niña, ni debido a mi aspecto”.

Insistimos en la necesidad de sensibilizar al todo el alumnado en cuanto al respeto a la diversidad y dotarlo de las estrategias necesarias que le permitan ser un agente activo y crítico, comprometido con su propio desarrollo y el de su entorno, disipando así el riesgo de la exclusión y dejando claro que el derecho a la igualdad entre alumnos y alumnas es incuestionable.

Como ejemplo de este tipo de programas, encontramos el programa “Aprenem Junts¹⁴”, es un programa que se desarrolla en los periodos escolares, y que abarca dos ámbitos claramente diferenciados pero, al mismo tiempo, complementarios:

Por un lado el ámbito educativo que se compone de una colección de recursos didácticos dirigidos a sensibilizar a la comunidad educativa (alumnos, profesores y familias) acerca de los procesos inclusivos y de integración de niños y niñas con discapacidad, dentro de las aulas de educación ordinaria. Por otro lado, el ámbito social mediante una serie de acciones que potencien fuera del ámbito escolar, los valores de respeto, tolerancia, aceptación y empatía. Estas acciones consisten en la promoción y organización de:

¹⁴ Para conocer más sobre el Proyecto se puede consultar: <http://www.aprenemjunts.es/index.php> (Consultado el 10/05/2008).

actividades lúdicas, actividades plásticas, actividades culturales y actividades deportivas.

Dichas acciones van dirigidas a niños de entre 3 y 11 años, fomentando la participación de niños y niñas con discapacidad facilitando el desplazamiento a diferentes centros de educación especial que así lo requieran; en muchas actividades participan también las familias, alejando las actividades del ámbito escolar.

Estas acciones además de fomentar la comunicación, la socialización y la imaginación de los niños con discapacidad, ayudan al resto de niños a potenciar los valores que se realzan en el material didáctico.

Otro programa, para el fomento del respeto a las diferencias individuales, en este caso las diferencias culturales, dentro del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz¹⁵, es “Los colores de la Paz” un conjunto de actividades orientadas a incardinarse en un proyecto de centro para ser ampliado y desarrollado durante todo el curso escolar. Pretende promover la paz como acción colectiva e individual a través del conocimiento y descubrimiento de la diversidad cultural que nos rodea y nos enriquece. Parte de una idea simple, la paz no es de un solo color, sino un arco iris. Es por ello que la Cultura de paz

¹⁵ Para conocer este plan más afondo se puede consultar: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Culturadepaz/Publicaciones/1149575612275_pizarr1.pdf (Consultado el 10/07/2008).

es un concepto síntesis, que se refleja e inspira en el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que fomentan y permiten el ejercicio del derecho a la paz de los individuos, los grupos y las naciones. Tres ideas básicas inspiran esta propuesta:

- La humanidad tiene un origen común y se caracteriza por continuos contactos e intercambios entre culturas.
- La diversidad cultural, como la diversidad existente en la naturaleza, es una riqueza fundamental e insustituible para toda la humanidad.
- Es necesario conocer y amar nuestra propia identidad cultural; así como conocer y respetar otras culturas como requisito imprescindible de convivencia en el marco del respeto de los derechos humanos.

El programa educativo internacional “Educar para Vivir¹⁶” tiene el propósito de proveer unos principios guía y unas herramientas para el desarrollo de la persona, reconociendo su dimensión física, intelectual, emocional y espiritual.

Los objetivos del programa educativo son:

Ayudar al individuo a pensar y comprender los diferentes valores y la implicación práctica de su expresión con relación a uno mismo, los demás, la sociedad y el mundo entero en general; Profundizar en el entendimiento, la

¹⁶ Se puede consultar en: <http://www.livingvalues.net/espanol/index.html> (Consultado el 13/07/2008).

motivación y la responsabilidad con respecto a la toma de decisiones personales y sociales; inspirar al individuo a escoger sus valores personales, sociales, morales y espirituales, y a conocer métodos prácticos para desarrollarlos y profundizar en ellos; y fomentar en los educadores y cuidadores una visión de la educación como proveedora de una filosofía de vida para el estudiante, que les facilite su crecimiento, desarrollo y toma de elecciones de modo que puedan integrarse en la sociedad con respeto, confianza y compromiso.

Un ejemplo de las normas de funcionamiento del grupo para el trabajo en equipo puede ser las que establece Pujolás (2004):

1. Compartirlo todo (siendo necesario pedir permiso previamente).
2. Pedir la palabra antes de hablar.
3. Aceptar las decisiones de la mayoría.
4. Ayudar a los compañeros.
5. Pedir ayuda cuando se necesite.
6. No rechazar la ayuda de un compañero.
7. Cumplir las tareas que me toquen.
8. Participar en todos los trabajos y actividades del equipo.
9. Cumplir estas normas y hacerlas cumplir a los demás.
10. Trabajar en silencio y, cuando sea necesario, hablar en voz baja.

- Instaurar el principio de flexibilidad en el funcionamiento de las aulas y el centro, entendido como la disposición a cambiar y aceptar el cambio siempre que se considere necesario.

La existencia de currículos abiertos y flexibles es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales de los alumnos. En este sentido, las escuelas deben ofrecer opciones curriculares que se adapten a niños y niñas con capacidades, necesidades e intereses diferentes. La respuesta a las Necesidades Educativas Específicas de los alumnos hay que buscarlas en el currículo regular, realizando los ajustes y modificaciones que se estimen convenientes y proporcionando las ayudas técnicas necesarias para favorecer el acceso al currículo (Duk, 2000).

III. LA CUESTIÓN DE LA LEGISLACIÓN

En este apartado he querido reflejar en qué momento se encuentra la Legislación Educativa en cuanto a la Atención a la Diversidad del alumnado, entendiendo que ésta representa la base legal sobre la cual se llevan a cabo las distintas actuaciones educativas, y a través de la cual se configuran los distintos modelos de atención al alumnado con algún tipo de “diferencia”. La legislación puede jugar un importante rol como parte del proceso de transición. Esta tiende a cumplir cuatro roles principales:

- La articulación de principios y derechos.
- La reforma de elementos que ya existen en el sistema educativo que constituyen barreras mayores para la inclusión.
- El mandato de prácticas inclusivas.
- Establecer procedimientos y prácticas en todo el sistema educativo que faciliten la inclusión.

Parece, que según se establecen los procesos de cambio en las organizaciones educativas, hay consenso en que la legislación no debiera ser el primer paso en el proceso. Sino que, por el contrario, se deberían producir otras etapas preparatorias como puede ser un debate abierto sobre la inclusión a través del cual se produzca un movimiento a favor de la inclusión.

Es importante que la legislación no sea muy detallada en un principio, ya que puede tener el efecto contrario posteriormente, sería recomendable comenzar con la legislación más general, que involucre principios amplios para superar las principales barreras a la inclusión.

Se podría comenzar con programas experimentales, que darían lugar posteriormente a una legislación específica.

Importante es también revisar la legislación vigente con el objetivo de determinar cuáles son las barreras que dificultan la inclusión.

Una tarea clave es la de unificar el marco legislativo que regula la educación ordinaria y la especial.

El caso de Castilla-La Mancha

El motivo por el cual hemos elegido la legislación de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y no la legislación más general de nivel nacional, es porque nos hemos centrado en el caso de un Centro Educativo que está situado en esta Comunidad, y por tanto responde al modelo educativo que esta Comunidad ha puesto en marcha a través de distintas iniciativas. Es importante este hecho ya que, a pesar de que existe una legislación que marca la línea educativa a todas las Comunidades Autónomas y que establece el Gobierno, lo cierto es que a la hora de adaptar el marco legislativo común a cada Comunidad se producen diferencias importantes que definen las líneas educativas de cada Comunidad Autónoma.

El modelo educativo de Castilla-La Mancha pretende potenciar aquellos valores que tienen que ver directamente con la formación de ciudadanos críticos que participen activamente en la construcción de un mundo más solidario, más tolerante, más saludable, más respetuoso con el medio ambiente y más combativo contra todo tipo de discriminaciones.

En el año 2000 la Junta de Comunidades asume las competencias plenas en educación. Desde entonces se ha estado perfilando el modelo educativo para la región, llegando en la actualidad a la búsqueda de un modelo inclusivo de educación, que responda a las necesidades de la sociedad actual.

La respuesta a la diversidad del alumnado se rige, en la región, por los principios de normalización, integración e inclusión escolar, compensación y discriminación positiva, habilitación e interculturalidad. Así, se da prioridad a las medidas de carácter normalizador y general. Esto determina que la respuesta se ha de organizar en cada centro docente y ha de tener como referente el proyecto educativo del mismo.

Se considera que las respuestas educativas a la diversidad deben formar parte e integrarse de forma natural con las respuestas educativas dirigidas a todo el alumnado, porque todo él es diverso. Se cree también que todas ellas son posibles en el marco de una escuela que proporciona respuestas también diversas, flexibles y adecuadas para lograr el máximo desarrollo de las personas.

Es sabido que determinados centros escolarizan un elevado número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, presentan mayores problemas de convivencia o absentismo o muestran menores tasas de éxito escolar. Algunos de ellos deben desarrollar su acción educativa en un entorno socioeconómico complejo caracterizado por la exclusión, desigualdad y marginación social, cultural y escolar.

Estos parámetros constituyen diferentes condiciones de partida, que se unen a la complejidad organizativa y al alcance de las propuestas que los centros

educativos ponen en marcha para dar una respuesta a las necesidades de su alumnado y de la comunidad educativa en su conjunto.

Los antecedentes más recientes que nos encontramos son la antigua educación compensatoria. Desde el año 2001, en que se publica la Resolución que regula el Programa de educación compensatoria, la respuesta al alumnado con necesidades de compensación educativa ha estado enmarcada dentro de dicho programa, entendido como un subsistema independiente dentro del Plan de atención a la diversidad. Este programa se concebía como un programa excepcional y provisional y de ahí que estuviera atendido por profesores en comisión de servicios (situación excepcional de servicio).

En el curso 2002-2003 se crearon como apoyo externo a los Centros los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante (EALI), que con carácter experimental tenían el objetivo de dar una respuesta más específica, pero externa, al alumnado que no domina la lengua vehicular del currículo y asesorar al profesorado.

El Programa de educación compensatoria supuso una respuesta efectiva, pero provisional, que ha resultado útil para aprender cómo enfrentarnos al fenómeno migratorio. Sin embargo, resulta insostenible en la actualidad por varios motivos entre los que se encuentra el progresivo aumento de la población inmigrada nos obligaría a un crecimiento paralelo exponencial de los recursos

personales específicos. Otro motivo es que a través de estos programas se promueve la “externalización” de la respuesta educativa, que se refugia en unos pocos profesionales específicos (profesores de compensatoria y EALI) más que en el conjunto del profesorado.

Finalmente hay que tener en cuenta que su dependencia del modelo de “apoyo fuera del aula” (que, aunque no tiene por qué ser exclusivo, ha sido en la práctica el más empleado), no facilita los cambios curriculares y organizativos necesarios para dar una respuesta inclusiva, lo que a medio plazo se traduce en segregación, dificultades para la inserción socioeducativa y perpetuación de las diferencias de partida entre el alumnado.

El mayor compromiso por buscar escuelas en las que todos sus integrantes sean miembros valiosos de la comunidad nos ha llevado en los últimos años a dejar a un lado la integración escolar (ya superada y anclada) y buscar formas más adecuadas de atención a la diversidad buscando el éxito de todos, y este movimiento se denomina inclusión educativa.

La inclusión es un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad. No es un estado final, sino un camino que recorre cada escuela, lo que supone que no puede hablarse de escuelas totalmente inclusivas ni de escuelas totalmente excluyentes. Conlleva la idea de participación de todos

(alumnado, profesorado, familias, personal no docente), lo que exige identificar y eliminar las barreras que la dificultan, cambiar paulatinamente las culturas (los modos de pensar y hablar sobre la diversidad), las políticas escolares (las normas y sistemas de gestión) y las propias prácticas cotidianas de las aulas y los centros, así como promover las relaciones entre escuela y sociedad.

Sin embargo, también presta atención especial a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión social, incluyendo aquellos que presentan necesidades educativas permanentes, pero siempre desde tres consideraciones básicas:

- La necesidad de atender a las variables contextuales y no centrarse exclusivamente en las supuestas deficiencias del alumnado.
- La intención de que los cambios metodológicos y organizativos que se realicen para atender a las necesidades de los alumnos con dificultades beneficien a la totalidad de los alumnos.
- La necesidad de diseñar ambientes escolares y prácticas educativas que estimulen la participación, las relaciones interpersonales y el éxito escolar para todos.

El Modelo de Educación intercultural y Cohesión social que ha puesto en marcha el Gobierno de Castilla-La Mancha se basa en los valores de convivencia, conocimiento mutuo y valoración de la diversidad lingüística,

cultural o asociada a las condiciones personales o familiares. Se asienta en la idea de que las respuestas educativas a la diversidad responden a las necesidades educativas y no a la tipología del alumno, benefician a la totalidad del alumnado y son atendidas por los recursos ordinarios del centro. Dando una gran importancia al asesoramiento y la formación.

El Modelo se plantea los siguientes objetivos:

- Garantizar el seguimiento individualizado del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, especialmente las derivadas del desconocimiento de la lengua vehicular del currículo y/o de desfase curricular.
- Impulsar la realización de proyectos singulares que respondan a las necesidades de los centros y que comprometan a sus recursos humanos y materiales, incorporando las diversas culturas presentes en el centro y dando prioridad a los valores basados en el respeto a las diferencias.

En Castilla-La Mancha existe una amplia red de servicios y recursos para atender a la diversidad, de ahí que existe una amplia normativa que regula la atención a la diversidad. Lo más destacable es el modelo de orientación que implica que en cada Centro de Educación Infantil y Primaria haya un orientador, a diferencia de otras comunidades en las que la orientación se

ejerce a través de un modelo externo a la escuela a través de un Equipo multidisciplinar.

La orientación en Castilla-La Mancha¹⁷ tiene por objetivo garantizar la educación integral del alumnado a través de la personalización del proceso educativo, especialmente en lo que se refiere a la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a su singularidad y a la transición entre los distintas etapas y niveles en los que se articula el sistema educativo y el mundo laboral, y ofrecer, al conjunto de la comunidad educativa, asesoramiento colaborador y apoyo técnico especializado.

La orientación se ejerce en distintos niveles y a través de distintos servicios, entre los que se encuentran:

- 1. Tutoría del profesorado, en todos los centros docentes no universitarios.*
- 2. Apoyo especializado:*
 - a. Las Unidades de Orientación (Centros de Educación Infantil y Primaria)
 - b. Departamentos de Orientación (Educación Secundaria)
 - c. Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural.
- 3. Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad.*

¹⁷ [Decreto de Orientación en Castilla-La Mancha](#): Decreto 43/2005, de 26-04-2005, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

El primer nivel de orientación, la tutoría, es responsabilidad de todo el profesorado de todas las etapas. Contribuyen a la individualización de los procesos educativos.

Además incluye la mediación entre alumnado-profesorado-familia. Los contenidos de las tutorías se concretan en cada etapa a través del currículo y de la organización del centro, cada alumno tiene que tener al menos un tutor/a.

Las funciones del tutor se podrían clasificar en:

- A) Programas de mediación y mejora de convivencia, hábitos y técnicas de estudio, toma de decisiones y pensamiento creativo y emprendedor.
- B) Participación de las familias.
- C) Coordinar al profesorado.
- D) Colaborar con el resto de niveles de orientación.
- E) Actuaciones con las empresas.

El segundo nivel, apoyo especializado, tiene como finalidad facilitar un asesoramiento especializado para personalizar la educación mediante apoyo a la función tutorial, el desarrollo de los objetivos establecidos para cada etapa a través de la intervención en procesos de enseñanza, aprendizaje y la orientación académica y profesional. Se estructuran a través de las Unidades de Orientación, en educación infantil y primaria y en los centros de educación especial, y los Departamentos de Orientación en educación secundaria.

Los fines de este apoyo especializado son:

- A) Favorecer los procesos de madurez personal, social y profesional.
- B) Prevenir las dificultades de aprendizaje.
- C) Respuesta educativa a las necesidades particulares, adaptándola a sus capacidades, intereses y motivaciones, mediante las adaptaciones curriculares y metodológicas y asesoramiento en las medidas de atención a la diversidad.
- D) Continuidad educativa entre las etapas.
- E) Asesoramiento psicopedagógico.
- F) Asesorar a las familias.
- G) Colaborar en el desarrollo de la innovación para mejorar la calidad educativa.
- H) Interacción entre los integrantes de la comunidad educativa.
- I) Asesorar a la administración educativa.

Las unidades de orientación tienen las siguientes funciones:

1. Asesorar al alumnado, a los tutores y a las familias.
2. Identificar las necesidades educativas del alumnado.
3. Colaborar en la prevención y detección de las dificultades de aprendizaje.
4. Asesorar en la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Atención a la

Diversidad.

5. Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas.
6. Prestar asesoramiento psicopedagógico al profesorado y órganos de gobierno.
7. Asesorar a las familias.
8. Colaborar en el desarrollo de los procesos de innovación, investigación y experimentación.
9. Contribuir a la interacción entre los integrantes de la comunidad educativa.
10. Participar en el Plan de Orientación de Centro y de la Zona educativa.
11. Participar en los planes institucionales y estratégicos.
12. Cuantas otras actuaciones les pueda encomendar la Administración educativa.

Las prioridades del profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad son las siguientes:

- A) Asesorar sobre los recursos socioeducativos del entorno y facilitar el acceso a los mismos.
- B) Participar en los procesos de detección y evaluación del alumnado con necesidades educativas específicas.

- C) Participar en la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad y dar una respuesta educativa más personalizada y especializada.
- D) Participar en la elaboración de programas de seguimiento y control del absentismo escolar.
- E) Participar en la prevención y mejora de la convivencia en los centros, tareas de mediación y seguimiento.
- F) Programas de animación sociocultural, actividades extraescolares de educación en valores e intercultural.
- G) Cooperación entre la escuela y la familia, programas formativos de madres y padres.
- H) Asesorar para la intervención socioeducativa de la administración.
- I) Cuantas otras actuaciones les pueda encomendar la Administración educativa.

Los componentes de las Unidades de Orientación forman parte del Claustro de profesores del centro en el que está ubicada la misma y se integran, junto al profesorado de apoyo, en el Equipo de Orientación y Apoyo de todos los centros docentes en los que intervienen. La coordinación corresponde al orientador/a en todos los centros que intervienen. Cuando un orientador/a deba atender a más de un centro, la planificación de las tareas se realizará con la

participación de la dirección de los centros implicados que tratarán de agrupar las horas para evitar desplazamientos durante la jornada.

El profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad se adscribe a Unidades de Orientación ubicadas en los centros docentes en cuyo entorno exista alumnado con necesidades educativas específicas.

El tercer nivel, los Centros Territoriales de Recursos para La Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad, se caracterizan por tener una composición interdisciplinar, por tener una distribución geográfica provincial e interprovincial. Dependen de la Dirección General competente en materia de igualdad, atención a la diversidad y orientación. Tienen los siguientes objetivos:

- A) Colaborar con los Equipos de Orientación y Apoyo y con los Departamentos de Orientación, para la detección temprana y asesoramiento sobre la escolarización de alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo.
- B) Elaborar y adaptar materiales curriculares, e instrumentos de evaluación e intervención.
- C) Coordinación y dinamización de la orientación educativa y profesional.
- D) Difundir la normativa específica.
- E) Colaborar con los Centros de Profesores y Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural.

- F) Dar respuesta a las demandas de asesoramiento.
- G) Colaborar y coordinar sus actuaciones con organismos que presenten servicios al alumnado con Necesidades Educativas Específicas.
- H) Asesorar a la administración, especialmente en la distribución y escolarización del alumnado.
- I) Cuantas otras se les atribuya.

Las funciones que tienen estos centros son las siguientes:

- Difundir normativa específica.
- Elaborar y adaptar materiales curriculares, instrumentos de valoración e intervención y su préstamo y difusión.
- Colaborar con los Equipos de Orientación y Apoyo y los Departamentos de Orientación, así como otras entidades en la detección temprana y asesoramiento sobre NEE.
- Coordinar y dinamizar la orientación educativa.
- Colaborar con los Centros de Profesores, Centros de Recursos y asesoramiento a la Escuela Rural.
- Coordinar con organismos, instituciones y asociaciones.

La estructura de los Centros se organiza en áreas:

A) Área de orientación educativa y profesional. Asesorar en los distintos niveles de orientación y en los planes de orientación de centro y zona.

B) Área de necesidades educativas especiales. Atención a las diferencias del alumnado en función de su capacidad intelectual, sensorial o física, ya la problemática de conducta y alteraciones del desarrollo de la personalidad, especialmente los planes de atención a la diversidad.

C) Área de interculturalidad y convivencia. Acogida e inmersión lingüística del alumnado inmigrante, al desarrollo de la educación intercultural y la cohesión social, en la mejora de la convivencia en los centros. Promover la igualdad de hombres y mujeres para prevenir la violencia de género.

La normativa que regula la atención a la diversidad en Castilla-La Mancha en Educación Infantil y Primaria es la siguiente:

- Decreto 138/2002, de 08-10-2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha:

El Decreto ordenó la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en el ámbito de la Comunidad. A estos efectos se entiende como atención a la diversidad aquella actuación educativa dirigida a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado. Según

dispone el Decreto, la respuesta a la diversidad del alumnado se regirá por los principios de normalización, integración e inclusión escolar, compensación y discriminación positiva, habilitación e interculturalidad. Todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos quedaban obligados a admitir a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Se considera como alumnado con necesidades educativas especiales todo aquel que, en un período concreto o a lo largo de toda la escolarización, requiriera una atención específica de apoyo educativo por las siguientes causas:

1. La discapacidad física, psíquica, sensorial o por manifestar trastornos graves de conducta.
2. La sobredotación intelectual.
3. El estar en situaciones desfavorecidas de tipo socioeconómico, cultural, étnico, lingüístico o de salud.
4. El presentar un desajuste curricular significativo.

Los centros docentes deben elaborar un Plan de Atención a la Diversidad en el que incorporasen un conjunto de medidas dirigidas a dar una respuesta educativa adaptada al alumnado que lo precisara, a través de un currículo abierto y flexible. El citado Plan debía incluir medidas curriculares y organizativas de carácter general, medidas ordinarias de apoyo y refuerzo, y

medidas de carácter extraordinario, quedando recogido en la Programación General Anual.

En la norma se consideraban medidas generales de atención a la diversidad las siguientes:

- a) El desarrollo de la orientación personal, escolar y profesional.
- b) El desarrollo del espacio de optatividad y opcionalidad en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria.
- c) La organización de los contenidos de las áreas en ámbitos más integradores.
- d) La puesta en marcha de metodologías que favorecieran la individualización y el desarrollo de estrategias cooperativas.
- e) La adaptación de materiales curriculares al contexto y al alumnado.
- f) El trabajo cooperativo del profesorado y la participación de dos o más profesores en el mismo grupo en algunas actividades o desdobles de grupos en otras.
- g) La permanencia de un año más en un curso, ciclo o etapa de acuerdo con lo que la normativa establezca.
- h) El desarrollo de programas de absentismo escolar, de educación en valores, de hábitos sociales, de acceso al mundo laboral y transición a la vida adulta.

i) Los programas de garantía social, al terminar el período de escolarización obligatoria, para el alumnado que no hubiera obtenido la titulación de Graduado de Educación Secundaria.

j) Cuantas otras respondan al mismo objetivo.

Son consideradas medidas ordinarias de apoyo y refuerzo educativo aquellas que facilitasen la atención individualizada sin modificar los objetivos propios del ciclo. Dentro de estas medidas se incluyen expresamente:

- Los grupos de aprendizaje para el refuerzo de las áreas instrumentales cuando existiesen desajustes de competencia relevantes.
- Los agrupamientos flexibles para adaptar una parte del proceso de enseñanza a la competencia del alumnado mediante grupos homogéneos durante un tiempo limitado.
- Los talleres que armonicen las necesidades con los intereses del alumnado
- Los grupos de profundización en contenidos específicos de distintas áreas.
- Los grupos específicos para el aprendizaje de la lengua castellana por el alumnado inmigrante o refugiado que desconozca el idioma.
- Cuantas otras respondan al mismo objetivo.

Por otra parte, son consideradas medidas extraordinarias: las adaptaciones curriculares individuales y medidas de flexibilización por sobredotación intelectual en cualquiera de las etapas, los programas de diversificación curricular y de currículo adaptado en la Educación Secundaria Obligatoria.

La escolarización en los centros de educación especial del alumnado con necesidades educativas permanentes, asociadas a condiciones personales de discapacidad, se reservaba a los casos en que se requieran, de acuerdo con el dictamen de escolarización, adaptaciones muy significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponde por su edad y cuando se considere por ello que sería mínimo su nivel de adaptación y de integración social en un centro ordinario.

A continuación hacemos una relación de la legislación más importante que guía la atención a la diversidad en los Centros Educativos de Castilla-La Mancha.

- Orden de 02-05-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se crean las Unidades de Orientación en los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y se suprimen los Equipos de Orientación de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Esta orden viene a poner en marcha lo que el Decreto 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, establece, ya que en su artículo 4 determina la

creación de las estructuras necesarias para el desarrollo de la orientación educativa, que en el caso del apoyo especializado en los Colegios de Educación Infantil y Primaria se debe realizar a través de las Unidades de Orientación.

- Orden de 16-05-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula y ordena el funcionamiento de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Que viene a ordenar y regular lo que el Decreto 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, crea, en este caso los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad. La finalidad de los citados centros es garantizar la coordinación y dinamización de la orientación educativa y profesional, servir de instrumento de apoyo especializado y complemento a la acción desarrollada por las estructuras específicas de orientación y como centros de recursos para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

- Orden de 15-06-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula el régimen de funcionamiento de las Unidades de Orientación en los Centros Públicos que imparten educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Establece que las Unidades de Orientación en los Centros de Educación Infantil y Primaria han de constituir la garantía de que la orientación forme parte esencial de la actividad educativa y de que se establezca una vía de asesoramiento especializado y permanente al alumnado, al profesorado y a las familias mediante el apoyo a la función tutorial, al desarrollo de los objetivos establecidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a la orientación académica y profesional. Lo que la Consejería pretende con esta Orden es establecer las condiciones necesarias para garantizar el funcionamiento de esta Unidad al servicio de la Comunidad Educativa.
- Resolución de 18 de octubre de 2004, de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se aprueban instrucciones para el desarrollo de fórmulas mixtas de escolarización combinada para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales. Dicha resolución tiene como objeto regular la utilización de fórmulas mixtas de escolarización combinada del

alumnado con necesidades educativas especiales en los Centros Específicos de Educación Especial y en los Centros de Infantil y Primaria o en los Institutos de Educación Secundaria sostenidos con fondos públicos de Castilla-La Mancha. Establece las características de la escolarización combinada, como son el desarrollo compartido del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno/a con necesidades educativas especiales, entre los profesionales de los centros educativos. La decisión de escolarización combinada vendrá determinada por el beneficio que se derive para el desarrollo de las distintas habilidades adaptativas y para la mejora de la calidad de vida de cada alumno/a concreto y en función de su problemática específica.

El desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje se concreta mediante el establecimiento de un centro de referencia y de un centro de acogida. El centro de referencia, es aquel en el que se encuentra matriculado el alumno/a y el de acogida es el centro colaborador.

La iniciativa de la escolarización corresponde a la familia o al responsable de orientación del centro en el que el alumno/a esté matriculado en colaboración con el orientador del centro de acogida, con el tutor/a y con la autorización de la familia que ha de quedar recogida en el correspondiente dictamen de escolarización y ha de ser informada

favorablemente por la Inspección de Educación y autorizada por el Delegado Provincial de Educación y Ciencia.

La decisión de escolarización ha de ser tomada preferentemente al inicio del curso escolar y una vez revisada a la conclusión del mismo. Los profesionales que intervienen con el alumno/a, con el asesoramiento del responsable o responsables de la orientación y la colaboración con las familias, elaborarán un único plan de trabajo en el que se concretarán los distintos elementos del currículo, prestando especial atención a la distribución de tiempos, espacios y responsabilidades. El plan de trabajo será evaluado trimestralmente y al finalizar cada curso escolar, se elaborará un informe final que recogerá las propuestas de modificación pertinentes para el curso siguiente.

Las actuaciones educativas que se programen y desarrollen en el centro de acogida han de contar con la participación en su diseño del tutor/a del alumno/a del centro de referencia. La responsabilidad de la tutoría será compartida entre tutor/a del centro de origen y el profesor/a, que será preferentemente el profesor/a especialista en pedagogía terapéutica del centro de acogida.

- Orden de 25-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros públicos de educación especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

- Resolución 01-09-2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se regulan las actuaciones de Asesoramiento y Apoyo Especializado en los Centros de Educación Especial de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. El objeto de dicha resolución es la regulación de las actuaciones de Asesoramiento y Apoyo Especializado por parte de los Centros de Educación Especial de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, con carácter experimental, antes de su generalización una vez realizada la correspondiente evaluación. Establece los objetivos fundamentales del Asesoramiento y Apoyo Especializado, entre los que se encuentra el apoyar la labor docente desarrollada en los Centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Especial, del ámbito de influencia del Centro, de forma que *la respuesta educativa a todas las alumnas y todos los alumnos se conciba a partir del principio de inclusión, entendiéndose que únicamente de ese modo se puede garantizar el desarrollo de todas*

y todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

IV. CAMBIO, MEJORA Y CULTURA ESCOLAR

¿Por qué se ha de temer a los cambios?

Toda la vida es un cambio ¿Por qué hemos de temerle?

H.G Wells.

***De dónde venimos “enseñanza tradicional” y a
dónde vamos***

Si pretendemos hablar de cambio en la escuela debemos, en primer lugar, definir ese cambio, dar respuesta a la pregunta ¿qué es lo que hay que cambiar? Se podría responder a esa pregunta de una manera simple “todo aquello que no funciona”, y para ello habría que analizar qué es lo que no funciona. Yo me voy a basar en dos conceptos fundamentales, por un lado el concepto de Enseñanza Tradicional, que en principio es el modelo de educación del que partimos y sobre el que queremos instaurar los cambios; por otro lado debemos hablar de un modelo de educación inclusiva, que es el modelo hacia el que queremos dirigir nuestros esfuerzos de cambio.

Al hablar de Enseñanza tradicional nos referimos al modelo educativo que nos ha acompañado en los últimos siglos, y que parece no querer dar paso a formas de enseñanza y aprendizaje más acordes con las necesidades actuales.

Nos referimos a la escuela que no lucha contra la segregación, una escuela selectiva que valora más las capacidades que los procesos; los agrupamientos homogéneos que los heterogéneos; la competitividad que la cooperación; el individualismo que el aprendizaje solidario; los modelos cerrados, rígidos e inflexibles que los proyectos educativos abiertos, comprensivos y transformadores; se apoya en modelos tecnicistas y no en modelos holísticos y ecológicos; se enseñan contenidos académicos como medio de desarrollar

habilidades y destrezas y no contenidos culturales y vivenciales como medio de adquirir y desarrollar estrategias para resolver problemas de la vida cotidiana (López Melero, 2004: 110).

En la tabla 1 (Pujolás, 2002:11) se muestran las características más importantes de la escuela de la que venimos (selectiva) y a la que queremos ir (inclusiva):

Una educación selectiva:	Una educación inclusiva:
Pone el acento en la transmisión de saberes fundamentalmente académicos.	Pone el acento en la transmisión de diferentes tipos de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.
Selecciona al alumnado que tiene las aptitudes y las actitudes necesarias para adquirir estos saberes y atiende aparte a los que no las tienen.	Considera que todos los alumnos pueden avanzar con relación a estos saberes y que, para poder avanzar en alguno de ellos (como el saber ser y el saber convivir) tienen que estar todos, en la escuela, y deben estar juntos en ella.
Mide su éxito, su calidad, por el número de alumnos que consiguen alcanzar la meta.	Mide su éxito, su calidad, por el “valor añadido” que ha procurado a los estudiantes a lo largo de la escolaridad, con relación a lo que sabían y a como eran cuando ingresaron en ella.

Considera que el mejor método, el más eficaz para sus fines, es el que le permite enseñar más cosas de cada materia a los alumnos que atiende (y que han sido previamente seleccionados).	Considera que el mejor método, el más eficaz para sus fines, es el que le permite, en todas las materias, enseñar a todos los alumnos, a cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.
Considera que la diversidad – identificada con los alumnos que no aprenden- es un problema, y la mejor forma de solucionarlo es “eliminar” la diversidad “homogeneizando” la escuela.	Considera que la diversidad – considerada en principio como algo normal e enriquecedor- es un reto, y hay que atenderla de forma adecuada, potenciando las singularidades de cada uno y compensando sus desigualdades.

Tabla 3 Características escuela inclusiva/selectiva

El paradigma de la escuela tradicional consiste en impartir el conocimiento “aprobado” mediante unas directrices dadas por el gobierno, libros de texto autorizados por el Estado y exámenes oficiales. Los alumnos se agrupan por habilidades, de este modo se crean grupos más homogéneos. La eficacia de la escuela y del profesor se calcula mediante las puntuaciones obtenidas en exámenes descontextualizados de lectura y matemáticas. (Stoll y Fink, 1999).

En la escuela tradicional la preocupación central es enseñar una gran cantidad de conocimientos, orientados a un curriculum basado en conceptos, dando como resultado aprendizajes acumulativos. El profesor, por tanto, se interesa más en el aprendizaje individual de sus alumnos y enfatiza la exposición de los contenidos como uno de los recursos didácticos más generalizado, propiciando

así la memorización, la competitividad y la “pasividad” en los alumnos. La práctica habitual se centra en una explicación teórica del profesor hacia los alumnos, durante la cual no se puede interrumpir, y dependiendo de la edad de los alumnos estos deben escuchar atentamente para “aprender” lo que se está “explicando” o directamente copiar lo que se va explicando sin descanso para no perder el hilo del “dictado”.

La escuela tradicional se centra en los resultados del aprendizaje y no en el proceso en sí mismo, tiende a ignorar la influencia de las relaciones (maestro-alumno, alumno-alumno) en el aprendizaje, así como todo el conocimiento no manifiesto (curriculum oculto) que se transmite.

El modelo de profesor tradicional tendría las siguientes características:

- El profesor es un mero transmisor de saberes, del cual se siente “dueño”.
- Postula un aprendizaje e instrucción totalmente separado de la vida real (aprendizaje no experiencial).
- Considera para lograr una situación de aprendizaje óptima que en el aula debe existir un absoluto silencio.
- No considera el trabajo en grupo como una opción válida de aprendizaje.

- Utiliza como instrumento de trabajo, casi exclusivo, el libro de texto.
- Promueve a la práctica de la memoria mecánica y repetitiva, como el medio de aprendizaje más útil (por no decir el único).
- Suele encontrar la causa del fracaso escolar en los propios alumnos.

Pero el cambio en la escuela pasa, inevitablemente, por el cambio en el profesorado. Como dice Bolívar (2000: 53) el cambio educativo no puede consistir en cómo implementar mejor sobre el papel de los buenos diseños externos, sino que debe pasar a ser un nuevo modo de ejercer el oficio/profesión de enseñar y de funcionar los propios centros, como organizaciones y lugares de trabajo.

La escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces (Santos Guerra, 2000).

Clima, cultura y cambio: hacia la mejora de la educación

A pesar de los numerosos intentos que durante años se han llevado a cabo por parte de los gobiernos, las autoridades educativas o por iniciativas individuales, lo cierto es que no se ha conseguido un cambio escolar exitoso que se extienda más allá de unos pocos sitios aislados y concretos.

Bolívar (2000: 52) nos habla del fracaso en el modelo de “cambio gestionado”, modelo que consideraba la planificación como un proceso racional de identificar metas y organizar actividades para ser realizadas: la falacia del cambio programado¹⁸. De ese fracaso se deriva la necesidad de la puesta en marcha de modelos alternativos que consideren la transformación de las organizaciones como a través de un proceso de autodesarrollo. Considerando que los cambios deben iniciarse internamente desde dentro de la organización, de modo colectivo induciendo a los implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora.

Otro de los aspectos que se consideran fundamentales a la hora de plantear el cambio y la mejora de los centros escolares es la necesidad de promover la capacidad de aprendizaje proactivo (no reactivo) de los propios agentes individualmente considerados, y especialmente de los centros educativos como organizaciones.

¹⁸ Beer, Eisenstad y Spector (1990): se refiere a la creencia de que programas de cambio diseñados por un equipo central puedan alterar la estructura organizativa y el trabajo en los centros.

El autor (Ibid: 57) propone la configuración de las organizaciones escolares como “organizaciones que aprenden” siendo el aprendizaje organizativo una fuente de organización de la innovación y la capacidad adaptativa. Según el autor la idea de organizaciones que aprenden comparte con las estrategias de innovación y mejora de los centros escolares un conjunto de principios: visión sistémica del cambio, relevancia de la autoevaluación, trabajo conjunto, relevancia de la planificación y evaluación, aprendizaje en el proceso y liderazgo.

El cambio escolar es un proceso de aprendizaje. La idea que se persigue a través de las organizaciones que aprenden es que es un proceso de desarrollo dividido en tres ciclos, donde llegar al último implica haber pasado por los dos anteriores (Bolívar, 2000: 75):

- Primer ciclo: la escuela fragmentada.
- Segundo ciclo: el centro como proyecto conjunto de acción.
- Tercer ciclo: el centro educativo que aprende.

Según Beer y Eisenstat (1996) todo proceso de cambio que quiera ser implementado de forma efectiva debe tener en cuenta tres principios:

- El proceso de cambio debe ser sistémico: cualquier proceso de cambio debe conjugar estructura y conducta, estrategia y organización, medidas internas y contexto en el que opera. Muchas veces se descuidan

elementos culturales y humanos y al revés se descuida el contexto organizativo.

- El proceso de cambio debe fomentar la discusión abierta de las barreras para una efectiva implementación y adaptación: en gran medida la escasa respuesta de las organizaciones a las propuestas de cambio se debe a que no se ha afrontado, en diálogo abierto entre las partes, las resistencias, de modo que se pueda facilitar un diagnóstico compartido y una visión de futuro.
- El proceso de cambio debe desarrollar una relación colaborativa entre los implicados: de este modo se produce lo que se conoce como responsabilidad compartida.

Como consecuencia de estos principios se puede afirmar que son los propios centros los que han de determinar su propia transformación organizativa, los agentes de cambio externo deben apoyar el aprendizaje colectivo de los implicados (Bolívar, 2000: 53).

Hargreaves (2003: 12) establece, a partir del análisis de la bibliografía sobre el cambio educativo, una serie de razones por las que el cambio educativo se ha encontrado con obstáculos que no lo han hecho posible, estas razones son las siguientes:

- La razón del cambio está mal conceptualizada o no ha sido claramente demostrada. No resulta evidente quién se beneficiará ni cómo. En particular, no se explica qué efecto tendrá el cambio para los alumnos.
- El cambio es tan amplio y ambicioso que los docentes se ven obligados a trabajar en demasiados frentes, o bien es tan limitado y específico que los verdaderos cambios, si los hay, son muy escasos.
- El cambio es demasiado rápido para que las personas puedan manejarlo, o bien tan lento que se impacientan o se aburren y deciden ocuparse de otra cosa.
- Los recursos para llevar adelante el cambio son escasos o se agotan una vez pasado el primer impulso innovador. No hay suficiente dinero para adquirir materiales ni tiempo para que los docentes planifiquen. El peso del cambio recae en las espaldas de los docentes, quienes no pueden sostenerlo mucho tiempo sin ayuda adicional.
- No hay compromiso de largo plazo con el cambio que ayude a las personas a superar la ansiedad, la frustración y el desaliento de las experimentaciones iniciales y los inevitables reveses.
- No hay compromiso de miembros clave del personal que podrían contribuir al cambio o verse afectados por él. O por el contrario, su intervención es excesiva, como una élite administrativa o innovadora de

la que otros docentes se sienten excluidos. En cualquiera de ambos casos, generan resistencia y resentimiento.

- Los padres se oponen al cambio porque se los mantiene al margen de este. Los profesionales colaboran con tanto entusiasmo entre sí que hace participar poco o demasiado tarde a la comunidad, perdiendo así una forma vital de apoyo de la que depende el éxito del cambio en la escuela.
- Los dirigentes son demasiado controladores o ineficaces o aprovechan el éxito inicial de la innovación para pasar a cosas más elevadas.
- El cambio se busca en forma aislada y se ve entorpecido por otras estructuras que permanecen intactas. A la inversa, el cambio puede carecer de una buena coordinación y queda sumergido en una marejada de cambios paralelos que dificultan a los docentes centrar sus esfuerzos.

Siguiendo Stoll y Fink (1999: 141) podemos afirmar que la cultura de la escuela representa un importante papel¹⁹ en el proceso de cambio que experimentan los centros educativos.

El concepto de cultura, según establecen numerosos autores, es algo difícil de definir. La cultura de una organización se refiere a las presunciones y

¹⁹ El papel es tan importante que, como señalan los autores Deal y Kennedy (1983) , “cuando la cultura trabaja en tu contra, es prácticamente imposible conseguir hacer algo”.

creencias básicas que comparten los miembros de una organización. Estas operan de forma inconsciente, definen la visión que los miembros de la organización tienen de esta y de sus relaciones con el entorno y han sido aprendidas como respuesta a los problemas de subsistencia con el entorno y a los propios de la integración interna de la organización. Este nivel más profundo de presunciones ha de distinguirse de los artefactos y valores, en la medida que estas son manifestaciones de niveles superficiales de cultura, pero no la esencia misma de la cultura o bien modelo de presunciones básicas-inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo que va aprendiendo a enfrentarse con sus propios problemas de adaptación externa y de integración interna- que hayan ejercido la suficiente influencia para ser consideradas válidas y, en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir este problema (Schein, 1992: 23-25)

Según Martínez-Otero (2003), algunos de los componentes que integrarían la cultura escolar son, por un lado las normas que cumplirían una función reguladora de la vida de la Comunidad. Con frecuencia se refieren al comportamiento, a la utilización de espacios y a las actividades; los mitos entendidos como las narraciones de sucesos extraordinarios que circulan por la institución y que pueden tener como protagonistas a personas admirables como los fundadores, directivos, etc; los símbolos referidos a las representaciones convencionalmente aceptadas por los miembros de la

institución educativa y que contribuyen a la construcción y el fortalecimiento de la identidad colectiva; además de la forma de vestir, el mobiliario y la configuración del espacio. El autor también tiene en cuenta los ritos, el lenguaje y la comunicación entre los miembros de la institución, los valores, los supuestos básicos, así como los documentos, tanto formales como informales que realiza el Centro Educativo,

Según lo explícita que sea la cultura, se pueden agrupar en tres niveles (los aspectos más superficiales y accesibles de la cultura son sus manifestaciones verbales, materiales y conductuales). El análisis de estas producciones y expresiones culturales nos permite adentrarnos en los valores ocultos, al tiempo que estos nos remiten a las creencias que los han generado. Los tres niveles referidos son los siguientes:

Por un lado los artefactos o aspectos culturales observables (verbales, físicos o conductuales). Las normas, los mitos, los símbolos, los ritos, el lenguaje y la comunicación, las producciones artísticas, etc., serían ejemplos de artefactos. Por otro lado los valores, ya que aunque hay valores “observables”, muchas veces pasan inadvertidos. Y por último los supuestos básicos que constituye el nivel menos consciente, el que se percibe con mayor dificultad. Son las creencias subyacentes.

Una organización no acostumbra a presentar una cultura unificada (Bolívar, 1993). Cada departamento, comunidad ocupacional o laboral desarrolla con el tiempo su propia subcultura (lenguaje, normas, perspectivas y metas, diferencias perceptivas, etc). Este es el motivo por el que en las organizaciones aparecen con más frecuencia diferencias y conflictos que consenso. Como dice Hagreaves (1994) estas subculturas pueden actuar como barreras poderosas a la colegialidad y a una comunicación fluida en toda la escuela.

La cultura escolar no es sólo lo que se ve, sino que existe algo subyacente a la acción de sus miembros, ya que existe un entramado de valores, normas, creencias, mitos, supuestos tácitos, etc. en la organización y su funcionamiento que dota de sentido y razón de ser a todo lo que ocurre. (Schein, 1992).

Las principales características de la cultura organizativa de un centro educativo, según los estudios más importantes en este campo (Armengol, 2001) son las siguientes:

- La cultura escolar tiene una doble cara: es un mecanismo aglutinador e integrador de la vida cotidiana de los miembros en el interior de la institución pero, al mismo tiempo, con diferencias y conflictos entre grupos. (Bolívar, 1993).

- Las instituciones educativas crean su cultura, desde el interior, con las distintas culturas del profesorado y las visiones antagónicas de los alumnos y, desde el exterior, con el espacio cultural de la comunidad escolar y las intervenciones o controles del sistema educativo.
- Cada centro y cada aula generan su propia cultura: el aula crea un entorno singular fruto de la relación entre los agentes que actúan en ella, que se concreta en un conjunto de acciones, representaciones, percepciones mutuas de intercambios, caracterizadas por la simultaneidad, la imprevisión y la multidimensionalidad (Medina, 1988).
- La cultura de un centro no es algo monolítico y uniforme. En el seno de una misma organización pueden coexistir, colaborar o friccionar distintas subculturas.
- La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar: los miembros participan y personalizan los valores y las creencias comunes, es decir, se adaptan a una determinada cultura al mismo tiempo que la mejoran; por tanto, esta influye más en la integración de los grupos que los mecanismos formales y burocráticos (González, 1990).
- La cultura es esencialmente dinámica y constantemente se reinterpretan los significados de los valores y las creencias y las renegociaciones en

función de los acontecimientos concretos que van sucediendo y a los cuales deben aplicarse los valores o creencias mencionados.

- La base de la cultura organizacional es el intercambio y la negociación de significados (Pérez Gómez, 1991).
- Ciertos rasgos propios de cada cultura pueden impulsar o inhibir determinadas conductas de sus miembros.
- Para comprender una organización hay que conocer las intenciones de sus miembros y el sentido que se otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones.

El conocer la cultura profesional de los docentes tiene su interés, según señala Ferreres (1992) ya que a través suyo se pueden generar estrategias de desarrollo profesional que consoliden un tipo de cultura existente o generen otras que sirvan para promover actitudes hacia la renovación, el cambio, la autoevaluación y la reflexión sobre la práctica.

La cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos (Ainscow, 2001) y de ahí la importancia que para nosotros tiene el conocer la misma, la

importancia de su influencia en las concepciones de los alumnos y la influencia en el rendimiento de los alumnos²⁰.

David Hargreaves (1994) ha argumentado que las culturas escolares están dotadas de una función capaz de definir la realidad de forma tal que permita a los integrantes de una institución dar sentido a ellos mismos, a sus acciones y a su entorno. Una función actual de definición de la realidad de una cultura, suele ser un mecanismo de resolución de problemas heredado del pasado. De esta manera la modalidad cultural de hoy creada para resolver un problema emergente, con frecuencia se convierte en una receta dada por sentado que se usará mañana para enfrentar cuestiones desprovistas de toda novedad.

Las culturas escolares tradicionales, sustentadas por rígidas estructuras de organización, el aislamiento de los maestros y los altos niveles de especialización entre docentes asignados a tareas predefinidas, suelen encontrarse en problemas cuando se enfrentan a circunstancias inesperadas. Por otra parte, la presencia de niños que no se ajustan al "menú" elaborado por la escuela, motiva a seguir buscando una cultura más colegiada que brinde apoyo a los maestros que deseen experimentar con nuevas respuestas pedagógicas (Ainscow, 2001). De esta forma, las iniciativas de resolución de problemas se pueden convertir progresivamente en las funciones de definición

²⁰ Según Perkins (1999: 53): la gente aprende más cuando tiene la oportunidad razonable y una motivación para hacerlo”.

de la realidad, las funciones que se dan por sentado, que constituyen la cultura de las escuelas inclusivas.

Las escuelas necesitan ser capaces de satisfacer las exigencias y desafíos que plantea la sociedad. Resulta evidente que los modelos de respuesta cultural tradicional ya no son apropiados. Es necesario un nuevo modelo educativo que suponga el respeto y a la apertura a los otros como legítimos otros, el respeto a la diferencia y el respeto a los Derechos Humanos.

Esa cultura de atención a la diversidad, la cultura inclusiva se sustenta en los principios de la democracia dando forma a lo que se conoce con el nombre de cultura democrática. La cultura democrática, siguiendo a López Yáñez (2008: 13), estaría formada por los siguientes valores:

En primer lugar, la *responsabilidad*, entendiendo que la organización se hace cargo de los problemas, independientemente de cuál sea la causa o causante. Estaríamos hablando de una escuela donde los profesores no trabajan con “orejeras” que les impiden ver aquellos asuntos que condicionan la enseñanza y la disciplina del aula. Además esta organización se caracteriza por tener un equipo directivo que se responsabiliza de los problemas que suceden “detrás de la verja” o en el contexto familiar de los alumnos.

En segundo lugar, otro de los valores de la escuela democrática es la *afiliación*, entendida como el sentimiento de pertenencia de todos los miembros a la

organización y el sentimiento de que la institución les pertenece, lo que implica solidaridad, apoyo y orgullo.

En tercer lugar, estaríamos hablando de una escuela que aprecia el valor de la diversidad, dialogando con las diferencias para ser capaces de reflexionar sobre las mismas para ser capaces de integrarlas en el funcionamiento de la organización.

La *justicia* sería el cuarto valor, seguida del *control* para asegurar la ausencia de arbitrariedad, la participación y la implicación de la comunidad en la toma de decisiones.

Por último, y no por ello menos importante, se presenta la *convivencia*, como la prueba definitiva de la cultura democrática de la institución escolar.

La manera en que se produce el cambio cultural y las razones por las que se produce son muy variadas. Stoll y Fink (1999: 153), basándose en los 3 procesos de cambio cultural de Rossman, explican el proceso de cambio cultural en base a 3 fases; en primer lugar el *nacimiento y primer desarrollo* que se da en los primeros años de una escuela nueva y en la que se hace explícita la cultura haciendo partícipes a todos los miembros y actuando de punto de unión y que a medida que pasa el tiempo comienza a aparecer diferencias entre las fuerzas liberales y las conservadoras. En esta fase se producen cuatro mecanismos posibles de cambio:

- Evolución natural: son adaptaciones que aparecen de forma natural para satisfacer las necesidades de una cantidad de alumnos determinada.
- Evolución autoorientada: a través de la autovaloración se identifican los puntos débiles y fuertes y si existe una alta motivación se pueden producir numerosos cambios en las creencias.
- Evolución dirigida de forma híbrida: se produce cuando una persona con valores ligeramente diferentes asume funciones de liderazgo.
- Revolución dirigida por personas ajenas al centro: se produce cuando viene un nuevo director con nuevos valores, no resulta una tarea fácil porque antes se tienen que debilitar las estructuras, símbolos y mitos de tiempos pasados.

La segunda fase se conoce con el nombre de *desarrollo medio*, en este punto deben haber aparecido los cambios en los contextos interno y externo, alterando los puntos fuertes y débiles y habiendo aparecido también las subculturas. Los aspectos más importantes de la cultura ya han sido insertados y la cultura cada vez se vuelve más implícita. En esta fase un diagnóstico interno y la comprensión de cuestiones culturales dan un mayor fruto. En esta fase se pueden producir cuatro mecanismos de cambio distintos:

- El cambio planificado y el desarrollo de la organización.

- La seducción tecnológica.
- El cambio mediante el escándalo.
- El cambio creciente.

En la tercera de las fases, denominada *madurez y/o estancamiento y declive*, se produce el mayor problema para el cambio cultural. Se produce cuando las escuelas dejan de desarrollarse y de reaccionar a su contexto. Los procesos de cambio en esta situación se vuelven más radicales y complejos, estos procesos se pueden clasificar en persuasión coercitiva, giro completo y reorganización.

Las características, según Stoll y Fink (1999: 158), que tienen las escuelas que tienden a una mejora educativa son aquellas que:

- Comparten objetivos comunes.
- Sienten una responsabilidad del éxito.
- Creen en un proceso de mejora continua.
- Creen en el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Corren riesgos.
- Se apoyan mutuamente.
- Se respetan.
- Se sinceran y comparten opiniones y discrepancias.

- Tienen un clima de celebración y alegría.

El tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas existe porque los profesores se reproducen a sí mismos como enseñantes mecánicos y repetitivos, así conforman el mundo objetivo de la escuela que se transmite a las nuevas generaciones. Los profesores trabajan en una sociedad en crisis y en constante cambio, sin embargo, hay muchos que no participan de los cambios y muestran conductas de aceptación pasiva propiciadas por la misma institución que los cobija, la escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno (Bruner, 1999: 9; Pérez Gómez, 2000: 11).

Como claramente expresa Santos Guerra (1997: 21) *la rigidez es la atrofia, la muerte de las instituciones en tiempos de cambios acelerados. La lentitud de respuesta ante las exigencias de cambio condena a las instituciones a una falta de eficacia inusitada.*

En cuanto a la actitud de los docentes ante el cambio, se puede decir que los cambios en educación se viven por los profesores con ansiedad, como un riesgo y una alteración de la rutina monótona y poco motivadora pero segura. El concepto de ansiedad debe considerarse clave en materia de educación. La

ansiedad es un elemento importante en la vida personal del maestro y penetra de varios modos en la vida de los alumnos, de este modo el niño que no puede aprender es, a menudo, un niño ansioso. Para que un profesor sea capaz de conocer a sus alumnos y sus ansiedades es necesario que primero conozca y afronte las suyas propias. Entre los profesores aumenta el estrés y las enfermedades profesionales a medida que aumentan las demandas sociales sobre el sistema educativo o en la medida en que se exigen mayores responsabilidades y necesidad de formación ante reformas del sistema educativo, cuando ello no conlleva un aumento del reconocimiento social, económico o profesional. Normalmente la interacción en el aula se desarrolla con el protagonismo absoluto del profesor siendo la posición del alumno, en su mayoría, pasiva.

Es importante para evitar esta ansiedad y estrés que la necesidad de cambio y aprendizaje surja de la propia escuela. El deseo y la responsabilidad de aprender serán eficaces si nacen de la propia escuela. Serán menos eficaces cuando las tareas del aprendizaje de la escuela sean impuestas desde fuera. Es probable que si esto sucede se produzcan reacciones de rechazo y de defensa (Santos Guerra, 2000).

En el marco actual legislativo sobre Educación “LOE” uno de los principios del sistema educativo sería el fomento y la promoción de la investigación, la

experimentación y la innovación educativa, considerando ésta última como uno de los factores de calidad del sistema educativo. A través de la innovación, el profesorado asume, con el cambio, el compromiso de analizar su propia práctica como medio de mejora y crecimiento profesional y se compromete a promover la participación activa y cooperativa del alumnado. En consonancia con la LOE, en Castilla-La Mancha se considera la innovación como parte sustancial del proyecto educativo de los centros docentes ya que los centros son organizaciones que aprenden y mejoran cuando están comprometidos en procesos de cambio.

Implicaciones curriculares

El curriculum es el texto que contiene el proyecto de la reproducción social y de la producción de la sociedad y de la cultura deseable, y como tal se convierte en el campo de batalla en el que se reflejan y se libran conflictos muy diversos. Los debates actuales en torno al curriculum están relacionados estrechamente con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que están afectando a las sociedades desarrolladas y que tienen como primera consecuencia la revisión del papel asignado a la escolarización y a las relaciones de ésta y los diferentes aspectos que en ella se entrecruzan: profesores, organizaciones, relaciones con la comunidad, etc. (Gimeno Sacristán, 2001).

La actual sociedad del conocimiento tiene grandes implicaciones para el curriculum; por un lado han aparecido muchos medios y mecanismos de explosión y difusión de conocimientos, saberes e informaciones que compiten directamente con la escuela, componen un auténtico curriculum paralelo que puede incluso suplantar las clásicas funciones del curriculum escolar. Suponen mecanismos culturales más atractivos que el curriculum académico anclado en las viejas tradiciones comunicativas escolares. Sus contenidos, en ocasiones, podrían incluso ser triviales, pero sus posibilidades son enormes; de ahí que el curriculum escolar se devalúe ya que deja de monopolizar la función de transmisión cultural que ha tenido durante siglos el sistema escolar.

Esa devaluación cultural del curriculum debería obligar a volver a pensarlo y a meditar sobre la urgente necesidad de potenciar culturalmente a los profesores desbordados por esos otros “difusores” de cultura. Las reformas curriculares tendrían que considerar que no hay cambios importantes de la cultura en las aulas, y menos en las sociedades del conocimiento, que no pase por la potenciación intelectual de los profesores. En las nuevas sociedades, los profesores, anclados en la cultura en la que el currículo escolar era el único y principal mecanismo de difusión cultural, pierden ahora legitimidad cultural.

Reinventar el curriculum común e integrador de las diferencias, a tiempo que crítico con las desigualdades, es el reto que nos debemos plantear para la mejora de la escuela, buscar una escuela común para todas las individualidades, y no las diferencias de grupo, respetuosa con los valores de libertad, de la democracia y de la no discriminación, sin perder el ideal de la igualdad (Gimeno Sacristán, 2001).

Los cambios que hay que introducir, para llevar a cabo una enseñanza para todos, en contextos heterogéneos son cambios afectan substancialmente a los contenidos y los objetivos, la metodología utilizada y la organización social del trabajo en el aula. Como dice Arnaiz (2004: 11) *Si queremos que nuestros alumnos aprendan a respetar a sus compañeros de otras culturas, deberemos introducir en el curriculum información sobre las culturas y las formas de vida*

que le son propias y, en el caso de los inmigrantes, explicar las causas que les han forzado a dejar sus países de origen. Si queremos hacer de nuestros alumnos personas críticas y solidarias, debemos proporcionarles una información objetiva y alternativa.

Estoy de acuerdo con Echeita (2008), cuando dice que el currículo, en muchas ocasiones, se puede convertir, en lugar de en una ayuda, en una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje. De este modo la escuela y su curriculum deberían representar oportunidades para todos los niños y niñas sin excepción, y no convertirse en estructuras rígidas e inflexibles de dificultad creciente que todos deben superar a un mismo ritmo y con los mismos apoyos; y excluyendo a *quienes se salgan del estándar normativo, quienes no sigan el ritmo y la secuencia caen en la “anormalidad”, bien sea en su zona negativa (los retrasados, los “subnormales”, los fracasados, los no aprobados), bien en su zona positiva (los “adelantados”, los “sobre dotados”, los notables y los sobresalientes)* (Gimeno Sacristán, 1999: 86).

Cuando el curriculum se convierte en una inflexible y rígida forma de entender la enseñanza y la actividad diaria del aula entonces la enseñanza obligatoria se convierte en “una cuesta empinada que excluye de la misma a aquellos que ascienden de manera distinta, o se detienen en el camino porque no

comprenden o sencillamente rechazan la cuesta porque no les gusta subir por ella y buscan otro camino y, por tanto, no encuentran motivo para seguir por ella” *de tal manera que el aula se convierta en una comunidad de convivencia y de aprendizaje permanente a través del descubrimiento y la indagación del conocimiento de manera compartida* López Melero, 2004: 42).

En la línea de lo anteriormente expuesto, Pujolás (2004), establece los tres cambios necesarios en el curriculum, de manera que la escuela se convierta en una institución acogedora, de descubrimiento e indagación, en la que todos tienen su lugar.

En primer lugar, el autor establece que es necesario adecuar los contenidos, los objetivos y las actividades, la enseñanza en general, a las características de todos los alumnos del grupo-clase; lo que conlleva romper con las prácticas actuales en las que existe un material base, normalmente el libro de texto, al que todos los alumnos deben adaptarse, y en base al cual se hacen adaptaciones curriculares, para los alumnos que no son capaces de seguir el ritmo que éste impone.

En segundo lugar, y según el mencionado autor, los profesores deben ayudar a los alumnos a regular su propio aprendizaje, enseñar a "aprender a aprender". De este modo los alumnos serán más autónomos a la hora de aprender, y así el profesor dispondrá de más tiempo y más recursos para atender a los que más lo necesitan, a los menos autónomos a la hora de aprender. Y no al

contrario, parece que los profesores expresan que el trabajo individual ayuda a que “dispongan de tiempo para los que no siguen la clase” pero es una idea errónea, ya que la propia estructura de una clase “tradicional” obliga al profesor a dar una explicación magistral antes de llevar a cabo la tarea individual por parte de los alumnos, de este modo el tiempo del que el profesorado dispone para atender a los alumnos es menor y además debe repetir la explicación “magistral” uno por uno a los alumnos que no siguen el ritmo del resto.

Además, es fundamental fomentar la interacción entre los alumnos para que también ellos, además del profesor, enseñen a los demás (aprendizaje cooperativo); como hemos explicado anteriormente de esta forma, muchas dudas las resuelven los propios compañeros y así el profesor puede dirigir su atención a aquellos alumnos que necesitan una atención más personalizada, adecuando el curriculum y el proceso de enseñanza a todo el grupo-clase.

Al contrario de lo que se pudiera pensar, el hecho de convertir una escuela en inclusiva no implica rebajar niveles, ni “recortar” contenidos, muy al contrario lo que implica es aumentar las expectativas, orientando las prácticas hacia conseguir los máximos educativos y el máximo de cada alumno. Se trata de buscar el máximo rendimiento en todos los alumnos y no sólo en aquellos que tradicionalmente han engrosado las listas de alto rendimiento académico, ya que de aquellos de los que no se esperaba más que su presencia en los

Centros Educativos, nadie se preocupaba de su rendimiento máximo, sino más bien de los mínimos exigibles.

Como afirma López Melero (1993; 40), “reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no debe entenderse como que proclamamos la uniformidad de todos los alumnos, sino todo lo contrario: supone educar en el respeto a las diversidades”. Se observa en esta afirmación dos significados complementarios, por un lado, la sociedad presenta desigualdades y diferencias en sus orígenes que provoca puntos de partida muy diversos entre los alumnos, por lo que proporcionarles a todos en la escuela lo mismo no significa promover la equidad, sino mantener y potenciar estas diferencias. Es preciso adecuar el proceso a las demandas reales de cada alumno para potenciar al máximo sus capacidades. Y en la misma línea autores como Muntaner establecen que la atención a la diversidad se fundamenta en la cooperación entre todos los integrantes de la escuela, pues todos pueden hacer aportaciones a los otros y todos necesitan las ayudas de los demás, no desde la competición sino desde la colaboración.

Siguiendo a Stainback y Stainback (1992) y en referencia a la idea de curriculum para una escuela inclusiva, podríamos decir que se trata de que el sistema educativo proporcione programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a las capacidades y necesidades para todos los

alumnos, así como cualquier apoyo y ayuda que tanto los alumnos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Los autores afirman que:

- El aprendizaje académico debe tener su aplicación práctica en la vida.
- La integración social debe tener su base en la Escuela, inclusión educativa como lucha contra la exclusión social.
- El aprendizaje de cada alumno debe poder aplicarse a algo externo a la escuela en el momento que se estudia y en el futuro.
- El aprendizaje debe producirse de manera que mejore la imagen social.

Defendemos, junto con Arnaiz (2003: 182), el “modelo curricular” en el que la atención a la diversidad se entiende como una mejora para todos los alumnos y no como un planteamiento educativo centrado en alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, como ha venido haciendo el modelo tradicional de Atención a la Diversidad. Según la autora mencionada, trabajar desde un modelo curricular, supone establecer nuevas formas de organización que den respuesta a Todos los alumnos y que, además, permita el trabajo conjunto del profesorado, superando los modelos individualistas y en soledad del profesorado. Para conseguir esta calidad y eficacia educativa, la autora establece una serie de pautas como el desarrollo de la competencia del profesorado, la adaptación del curriculum a los niveles educativos de los alumnos, las metodologías participativas y cooperativas, los procedimientos de

evaluación adecuados, racionalización y optimización del uso de los recursos personales y materiales.

Estoy de acuerdo con varios autores (López Melero, 2004: 71; Marchesi y Martín, 1998: 244), en que la educación a la diversidad tiene que estar presente en todo el curriculum y en el ambiente escolar, para éstos “El respeto a la diversidad debe ser el epicentro de la educación en una escuela democrática; esta escuela debe reconocer el derecho de todo el alumnado a la cultura y a la participación en todos los aspectos de la vida escolar (ciudadanía culta) por un lado y, por otro, debe contribuir al reconocimiento de la diversidad del alumnado como un valor y la apertura a los cambios sociales, culturales y políticos”.

El currículo de una escuela democrática deberá construirse según Guarro Pallás (2008: 8) en torno a las finalidades y los principios generales de un currículo común, cooperativo, inclusivo, práctico, útil, realizable, reflexivo, moral, coherente y planificado.

La idea fundamental es que no se trata de que los alumnos “diferentes” accedan al currículo, sino volver a pensar el currículo para que se adapte a las necesidades de todos los alumnos. De esta idea se deriva la necesidad de revisar el concepto y práctica de las adaptaciones curriculares.

Como nos recomienda López Melero (2004: 167) *La escuela de la diversidad tiene que dejar de hacer esfuerzos inútiles para hacer adaptaciones curriculares y dedicar más tiempo en buscar una alternativa a las mismas*

Este autor explica que si las prácticas pedagógicas son adecuadas, se podrá mantener la igualdad del currículo descartando las reducciones curriculares, que al final es en lo que se convierten las Adaptaciones Curriculares mal entendidas. La adaptación curricular debería tener como objetivo adecuar la enseñanza a las peculiaridades y necesidades de cada alumno. La adaptación sólo es posible si partimos de un currículo común y flexible.

La atención a la diversidad de los alumnos, en la legislación vigente y en la realidad escolar, implica la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias en los centros docentes, las cuales se recogen en el plan de atención a la diversidad que forma parte del proyecto educativo de centro.

La LOE²¹ define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Destaca la importancia que tiene, para asegurar el éxito escolar de todos y cada uno de las alumnas y alumnos, la respuesta a sus necesidades específicas de apoyo educativo en un modelo inclusivo.

²¹ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Se puede consultar en: <http://www.mepsyd.es/educa/sistema-educativo/loe/files/loe.pdf> (Consultado el 4/05/2008).

En un contexto más cercano –Castilla-La Mancha- a través del Decreto de Atención a la Diversidad²², se definen las adaptaciones curriculares como medidas extraordinarias de modificación de los elementos prescriptivos y de acceso al currículo para dar respuesta a las necesidades educativas especiales que de modo transitorio o permanente presenta el alumnado a lo largo de su escolaridad. Clasifica las adaptaciones curriculares en significativas y muy significativas en función de la problemática del alumnado y del carácter que tienen las modificaciones realizadas al currículo.

Las adaptaciones curriculares significativas serían todas aquellas que estando asociadas a la sobredotación intelectual, a alteraciones relevantes de la conducta, a discapacidad personal psíquica ligera, física o sensorial o a un desfase curricular de dos o más cursos escolares sea cual sea la causa que lo motive, requieren modificaciones específicas de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo de cada ciclo o área y el uso de recursos personales y materiales de acceso al currículo. Su desarrollo se realizará en situaciones de integración escolar previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización.

Las adaptaciones curriculares muy significativas serían todas aquellas que estando asociadas a discapacidades psíquicas profundas, severas y

²² Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

moderadas, alteraciones graves de la conducta y a plurideficiencias exigen el desarrollo diferenciado de los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación del currículo de cada etapa y el usos de recursos personales y materiales diferenciados. En este caso se desarrollan en centros específicos o en unidades de educación especial en centros ordinarios previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización.

Las adaptaciones curriculares pueden responder a un enfoque constructivista/holista, siempre que sean entendidas como una herramienta de trabajo que facilita la toma de decisiones sobre las características de la respuesta educativa, que mejor atienda a las características personales, competencia curricular y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos de un aula. Y siempre que su implementación quede enmarcada en procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participen todos los alumnos y no den lugar a segregación, como puede ser el diseño de unidades didácticas y/o el estudio de tópicos implementados mediante técnicas de aprendizaje cooperativo (Arnaiz, 1999).

La idea que subyace a todo el apartado es la idea de un curriculum común, diversificado, transformador e inclusivo²³, siguiendo a Gimeno Sacristán (1992)

²³ Para profundizar sobre esta idea se puede consultar la obra de López Melero (2004) “Construyendo una escuela sin exclusiones”.

voy a establecer las características de ese curriculum, por el que apuesto, para dar una verdadera respuesta a la diversidad:

En primer lugar, el curriculum común responde a la diversidad cultural ya que se basa en una respuesta legítima y tolerante con la pluralidad y la diversidad cultural; es un medio para ayudar a la igualdad de oportunidades, ya que al recoger lo común y básico de cada cultura supone una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de la colaboración e igualdad social, sin tener que ser exactamente igual para todos ya que de este modo volveríamos a negar y homogeneizar las diferencias; reclama la escuela común y única para todos, de modo que las políticas educativas se basan en la obligatoriedad escolar para todos los alumnos así como una misma política educativa, un curriculum común comprensivo y con opciones a la diferenciación que es creado y desarrollado de manera autónoma por los docentes potenciando así su profesionalidad, y por último una escuela única para todos; en estos tres ejes se basaría el curriculum único por el que debe apostar una escuela inclusiva democrática.

Formación, Reflexión y Práctica

Estoy de acuerdo con Perkins (1995: 218) en que “una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros”. La figura del practicante reflexivo está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando la consideramos desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo. Para dirigirse a una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Como bien dice López Melero (2004: 268) *sólo cuando la necesidad de perfeccionamiento y colaboración inunde el pensamiento del profesorado, entonces y no antes, es cuando las instituciones responsables, tendrán que crear estrategias para el perfeccionamiento del profesorado implicado en esta nueva cultura*

La figura del practicante reflexivo es antigua en las reflexiones sobre la educación. Los grandes pedagogos cada uno a su manera han considerado al enseñante o educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería

si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia.

Schön (1998) conceptualiza más explícitamente la figura del practicante reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción. Debemos plantearnos el análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva, a través de grupos de análisis con integrantes de la comunidad educativa.

Cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, éste exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad. Como explica Ainscow (2001: 55) *el cambio, sobre todo cuando supone nuevas formas de pensar y de comportarse, es un proceso difícil y lento*

Las finalidades de unos y otros varían, pero en ningún caso se considera el análisis de la práctica como un fin en sí mismo. Se trata de un rodeo para dominar mejor la vida personal o profesional, para ser más idóneo, sentirse más cómodo, lúcido o abierto; un rodeo que se fundamenta en la esperanza de que la transformación deseada o la recuperación del equilibrio serán facilitadas

o aceleradas por la explicitación de la práctica y la elucidación de quienes la llevan a cabo.

El análisis de la práctica sólo puede tener efectos reales de transformación si el practicante se implica fuertemente en él. Cada uno tiene que representar un papel activo en el análisis de su propia práctica; por lo tanto el análisis de la práctica se concibe como un autoanálisis colectivo.

La forma de actuar y de ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y de acción. Éstas son las condiciones necesarias para una transformación duradera de la práctica. Por lo tanto, el análisis de la práctica tiene en realidad como objetivo una transformación, libremente asumida, de los practicantes, incluso si ello no siempre es explícito. Por otro lado, esta transformación puede convertirse en algo muy modesto o limitarse a modificar un poco la mirada sobre las cosas, la imagen de uno mismo o el deseo de comprender.

Como ya explicaba Freire (1990: 211) *la conciencia no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo (...)* *Supone conjunción entre teoría y práctica*

en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica.

Cada miembro de un grupo de análisis de la práctica interioriza, en el transcurso de las reuniones, posturas y métodos de análisis que se pueden llevar fuera del procedimiento colectivo y de todo dispositivo para enmarcar, en su clase, su centro o su vida. Un grupo de análisis de la práctica tiene el objetivo de contribuir a desarrollar en cada uno una capacidad de análisis y, posiblemente, un proyecto y estrategias de cambio personal.

El análisis de situaciones complejas y de las conductas que favorecen, a menudo provoca que salgan a flote ciertas necesidades de formación; empuja a los practicantes implicados a construir su propio balance de competencias, lo que puede llevarlos, si se da el caso, a la decisión de formarse mejor.

Para aquellos que escogen esta propuesta libremente y con conocimiento de causa, la razón más defendible es sin duda la voluntad de afrontar una forma de duda, de malestar o de búsqueda que lleva a preguntarse sobre la práctica y sobre lo que la sostiene.

El papel de la Comunidad Educativa: Participación

El derecho a la participación nace de nuestra condición de persona y de ciudadano, no es un favor que hace le profesorado con las familias y con la comunidad educativa. Es hacer uso de un derecho como ciudadanos de interesarnos del modelo educativo que las escuelas ofrecen. La auténtica escuela democrática²⁴ debería hacer partícipe a las familias y a la comunidad en la elaboración del proyecto educativo, haciendo partícipe tanto a las familias como al profesorado en la toma de decisiones desde la planificación hasta la acción, respetando sus respectivos papeles, unos como profesionales y otros como ciudadanos conscientes, pero ambos como protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La participación en la elaboración de un proyecto hace que se sienta como propio, se crea un vínculo que propicia que todos los participantes hagan todo lo posible para que funcione, ofrecen todas sus potencialidades para que el proyecto alcance éxito y eficacia, y se haga de la mejor forma posible. Como expresa Maturana (1999: 147) *la democracia es un modo de convivencia en el que todos los asuntos de la comunidad son públicos, esto es, están al alcance para la mirada, la reflexión y la acción, de todos los ciudadanos.*

²⁴ Comparto con Dewey (1971) la idea de que la Democracia no es sólo una forma de gobierno, sino principalmente una forma de vida cargada ética y moralmente, porque están en juego intereses, sentimientos, y comportamientos de terceras personas.

La participación de las familias y las comunidades es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos. La educación no sólo es un tema de los profesionales, como bien dice Mayordomo (1999: 37) “la articulación de nuevas estructuras de participación supone y demanda una acción pedagógica que promueva sensibilidad, interés, información, comprensión, habilidades, recursos y nuevos modos culturales”.

Las familias y las comunidades tienen derecho a participar y pueden hacer variadas contribuciones. En especial, ellas tienen un conocimiento de sus hijos que los profesionales no tienen.

Existen muchos argumentos para justificar la participación de las familias en la educación, vamos a partir de los que propone San Fabián (1994):

- La participación familiar constituye un medio para aproximar la cultura escolar a la cultura familiar.
- Es fundamental este acercamiento de ambas culturas, ya que el profesorado necesita la colaboración de los padres para influir eficazmente sobre el alumnado, lo que la convierte en una condición de calidad educativa.
- La participación dota de legitimidad social a la profesión docente, por aquello de la responsabilidad compartida, y además genera apoyo político a las escuelas.

El desarrollo de la participación de la familia y la comunidad es un proceso paso a paso, que se basa en la confianza. Es necesario esforzarse para promover la participación de grupos marginados. Hay veces en que las familias y los grupos de la comunidad pueden asumir un liderazgo activo que favorezca una educación inclusiva.

El derecho a participar de la familia puede incorporarse en la legislación o en el sistema local de administración escolar. La comunidad también puede involucrarse con éxito en el sistema local de administración escolar o en el sistema educativo en su conjunto.

En algunos países, se ve a la educación como un tema que concierne más bien a los profesionales. Las familias y las comunidades sólo juegan un pequeño rol; simplemente reciben los servicios que dichos profesionales proporcionan. No se espera que jueguen un rol significativo en la educación de sus hijos e hijas y tienen pocos derechos formales para participar en el proceso de toma de decisiones. Lo cierto es que, con frecuencia, los niños y niñas son separados de sus familias y sus comunidades para educarse. Estos problemas son mayores en las sociedades donde ciertas características que contribuyen a originar desventajas en el sistema educativo (discapacidad, pertenecer a minorías étnicas o lingüísticas, pobreza, y otros) han traído consigo un estigma social más amplio.

Sin embargo, en países donde se han adoptado enfoques más inclusivos, las familias y las comunidades han asumido un rol central en este proceso. En algunos casos, se les estimula a que participen en la toma de decisiones y a que contribuyan en la educación de sus hijos e hijas. En otros casos, han sido las propias familias y comunidades las que han asumido el liderazgo para promover avances hacia una educación más inclusiva.

El objetivo de la educación inclusiva no es solamente que se eduque a los alumnos en escuelas ordinarias, sino también que se los mantenga en el seno de sus familias y comunidades, que se evite una separación, innecesaria, que durante años se aventuró como la mejor forma de fomentar la integración familia y social, paradójico ello en sí mismo; difícil será llegar a una situación de integración, o más allá de inclusión social o familiar, si se parte de la absoluta separación y exclusión. Más aún, la visión amplia de la Educación para Todos concibe el aprendizaje como un concepto holístico, que tiene lugar tanto en el hogar y en la comunidad, como en las escuelas y otros centros de aprendizaje. La participación activa de las familias y las comunidades es esencial.

Por lo tanto, este tema tiene que ver con el tipo de relaciones que se puede establecer entre los educadores profesionales por un lado, y las familias y comunidades por el otro.

La idea de equidad en las organizaciones educativas conlleva la necesidad de llevar a cabo una educación para la ciudadanía democrática a todos los niveles ya que la democracia está directamente relacionada con la participación. En esta educación para la ciudadanía democrática la educación para la participación sería una parte central.

La primera y fundamental tarea educativa es socializar o, lo que es lo mismo, formar hombres y mujeres para que vivan en sociedad y estén deseosos de implicarse, asumir compromisos y operar activamente en la dinámica social. Por eso no podemos reducir la educación ni a la mera escolarización ni a los conocimientos adquiridos durante las diferentes etapas educativas, sino que hemos de concebirla como la formación de personas con la mirada puesta en su integración efectiva en la sociedad de la que forman parte, preparando a los chicos y chicas para que entiendan el mundo en que viven, no renuncien a transformarlo y asuman como ideal de vida los valores democráticos.

La participación, por tanto, es una forma de estimular los aprendizajes y de ejercitar la democracia. La formación de padres constituye una estrategia que en sí misma puede fomentar la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad, pero su eficacia y efectividad dependería del nivel de coordinación y consenso entre las instituciones sociales, políticas y educativas.

La participación puede entenderse como un continuo que refleja diferentes grados de acceso a la toma de decisiones: dar y recibir información, aceptar y dar opiniones, consultar y hacer propuestas, delegar atribuciones, decidir, cogestionar, autogestionar (Sánchez de Horcajo, 1979). Ello se traduce a su vez en los diferentes tipos de democracia que conviven en nuestra sociedad: consultiva, representativa, participativa.

Esta diversidad es la que permite que se adopten unos modos u otros de participación en función de variables y contextos. Así, podemos decir que en una gran parte de la literatura sobre organizaciones predomina un enfoque jerárquico y gerencialista de la participación, siendo considerada como una dimensión más del liderazgo, un instrumento de gestión por el que el líder o directivo regula el acceso a la toma de decisiones de los demás miembros de la organización. Es importante que los miembros de la comunidad escolar conozcan bien el significado y alcance de la participación. Participar es tomar parte activa en la construcción, desarrollo y evaluación de un proyecto (constituido por la gestión, el aprendizaje y la dimensión comunitaria), cada uno desde sus posibilidades.

La participación se encuadra en una concepción democrática del Sistema Educativo. Para que exista esta participación debemos partir de la convivencia como objetivo fundamental de todo el proceso educativo, que conlleva actitudes y comportamientos de respeto y consenso por parte de todos los

sectores de la comunidad escolar. La convivencia es un factor de calidad que se debe construir de manera intencional y sistemática por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Aprender a convivir es fundamental para la institución escolar. En este empeño resulta imprescindible la cooperación de toda la sociedad ya que la convivencia en los centros supone, en parte, un reflejo de la convivencia en la sociedad, con las contradicciones y problemas que se observan en la misma.

Los padres, como ciudadanos directamente afectados, están en su derecho a exigir activamente una calidad educativa y a intervenir para la consecución de la misma, a la vez que tienen el deber de no despreocuparse de que la búsqueda de la misma sea constante.

Si la participación en educación, y más concretamente en el curriculum, no es la de simples consumidores que eligen, sino que se entiende como la colaboración en la definición del proyecto, en la medida en que ello sea posible, el problema para los profesores reside en encontrar una nueva definición de su rol en el que sus destinatarios son los estudiantes y los padres porque no sólo tiene que dirigir su enseñanza sino participar en el proceso de capacitación social para que las familias participen y no sean meros consumidores de opciones en las que ellos no tienen protagonismo (Gimeno Sacristán, 2001).

La participación social desborda el marco de la escuela y afecta a otros muchos ámbitos de la vida humana, como son la familia, la empresa y el trabajo, los servicios sociales, las asociaciones cívicas y las ONG, las manifestaciones y las instituciones culturales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, las relaciones interpersonales en el espacio público, las costumbres, la opinión pública, el marco jurídico-político, etc.

Pero la escuela, aunque no es la única instancia implicada, juega un papel relevante. Son muchos los elementos de la vida escolar que afectan a la participación: el estilo directivo, la capacidad de liderazgo, el espíritu de colaboración o no entre los profesores, el estilo docente, las actividades del alumno en clase o fuera de ella, la colaboración de los padres en el centro, etc. La participación exige modificar las concepciones y las actitudes, no sólo las prácticas. En ésta línea Gairín y San Fabián (2006: 23), establecen que las instituciones sociales, como son las escuelas, financiadas con fondos públicos, no son propiedad de sus trabajadores ni de sus usuarios, y además, sus funciones afectan decisivamente al conjunto de la sociedad; de ahí la importancia de propiciar ese cambio en las concepciones y las actitudes al que hacíamos alusión anteriormente.

En la relación educativa no cabe otra actitud que la confianza, ya que de lo contrario no se lograría una auténtica comunicación personal. De este modo es

posible pensar y construir la sociedad, así como las distintas organizaciones, como una asociación de personas comprometidas entre sí en una tarea común. Para conseguir este clima de confianza es necesario un esfuerzo por parte de todos y un proceso largo en el que todos tengan el mismo objetivo, y que será el trabajo conjunto de la Comunidad Educativa en un proyecto común.

La participación no se puede asumir como algo dado, es siempre un proceso; la participación se construye, se desarrolla, a través de un número de pequeñas acciones (en la cotidianidad educativa), no pudiendo ser adquirida de repente, por un acto jurídico, o un decreto.

Para que la participación se dé es fundamental crear mecanismos específicos de participación: tiempo, formación de los participantes, materiales, intercambio de experiencias, sistemas de evaluación e incentivos coherentes con los principios democráticos, etc. Entender la participación es entender la democracia, y ambos conceptos son interdependientes, como explica Dewey (1971: 110) *una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación de sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el*

control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir desorden.

Al hilo de lo anterior, Epstein (2001; Sanders y Epstein, 1998) identificó seis tipos de implicación de la escuela - familia- comunidad, que son importantes para el aprendizaje de los alumnos y para hacer más efectiva la relación entre escuelas y familias:

- La ayuda a todas las familias para que se pueda establecer un entorno en casa que apoye a los niños, como alumnos, y, al mismo tiempo, se contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
- *Comunicación*: que consiste en diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia- escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
- *Voluntariado*: es fundamental que los padres sean bienvenidos en la escuela, tanto para organizar la ayuda y apoyo en el aula, en el centro y en las actividades de los alumnos.
- *Aprendizaje en casa*: la escuela debe proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.

- *Toma de decisiones:* participación de los padres en los órganos de gobierno de la escuela, en nuestro contexto, a través del Consejo Escolar y sus representantes.
- *Colaborar con la comunidad:* al identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad, se consigue rentabilizar los recursos, ya que existe una gran dispersión en los mismos, se pueden encontrar muchas iniciativas con el mismo fin (como por ejemplo la coeducación), pero que debido a esta dispersión no tienen el efecto y la repercusión esperada o posible.

Estoy de acuerdo con Echeita (2008), en que la mejor forma de fomentar la inclusión educativa y de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la misma, es establecer amplias y sólidas redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo, en el interior de los centros, y entre éstos y su comunidad educativa y local.

De este modo la labor educativa debe ser concebida como una labor compartida entre familia y escuela; la corresponsabilidad educativa se convierte en un modelo para los alumnos, y además supone el encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. Debemos apostar, como nos dice López Melero (2004: 124),

por un aprendizaje compartido en el que las familias aprenden a través del asesoramiento del profesorado cómo tienen que “educar” a sus hijos en sintonía con el aprendizaje más formal de la escuela, para que entre ambas instituciones se logre una educación para la autonomía social, personal y moral con el fin de formar una ciudadanía culta, democrata, justa y libre.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

I. INVESTIGAR EN Y PARA LA ESCUELA: los valores sociales y educativos, y las cuestiones metodológicas.

El enfoque de la investigación

El enfoque de la investigación es naturalista e interpretativo de corte etnográfico.

La definición del problema objeto del estudio –centrado en el análisis de las creencias del profesorado sobre la inclusión educativa- se concreta en una realidad social compleja que acontece en un particular escenario escolar, un Centro de Educación Infantil y Educación Primaria.

Punto de partida que lleva implícita una sensibilización y apertura hacia las interpretaciones de significado de los profesores, fundamentalmente, y hacia los problemas e interrogantes de la práctica educativa. Lo que implica una serie de situaciones, acciones y significados que requieren de una indagación abierta, continua y persistente en el espacio y el tiempo.

No está de más recordar que el naturalismo propone que, tanto cuanto sea posible, el mundo social debería ser estudiado en su estado «natural», sin ser contaminado por el investigador. Se considera que el desarrollo de la investigación debe ser sensible respecto a la naturaleza del lugar. Un elemento clave para el naturalismo es la insistencia en que el investigador social adopte una actitud de «respeto» o «aprecio» hacia el mundo social (Hammersley y Atkinson, 1994). Como explica Woods (1987: 19), el etnógrafo se introduce en el campo para observar cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia participación en la acción, en calidad de

miembros de la organización o grupo, como es el caso de esta investigación, en la que no sólo la investigadora ha participado como miembro de la organización, sino que ya formaba parte de ella.

La etnografía siguiendo a Woods (1987: 18) significa literalmente “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”. Pone su interés en lo que las personas hacen, cómo se comportan y cómo interactúan. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo, o de una situación a otra. Todo lo anterior trata que se haga desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo, como en este caso desde las perspectivas de los propios profesores. Estamos de acuerdo, pues, con Wolcott (1993: 130) en que la interpretación cultural no es un “requisito” de la etnografía sino la esencia del esfuerzo etnográfico.

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global, en nuestro caso las creencias de los profesores sobre la inclusión educativa así como las prácticas que de las mismas se derivan.

Desde una dimensión práctica, Atkinson y Hammersley (1994: 248) conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- a) un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo;
- b) una tendencia a trabajar con datos no estructurados es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas;
- c) se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad, como en el caso que nos ocupa.
- d) el análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

En relación con las condiciones básicas que reúne la etnografía tenemos, en primer lugar como requisito de una buena etnografía educativa, cuyo objeto de estudio según Spindler y Spindler (1992: 63-72), es descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo. Lo cual se ha traducido

en este trabajo en la observación de diferentes situaciones, unas formales y otras más informales, cuestión sobre la que volverá más adelante. Los mismos autores presentan como primera característica de la etnografía, el requerimiento de la observación directa. No importa con qué instrumentos, sistema de codificación, aparato de registro o técnicas sean utilizadas, la primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar y de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción.

En segundo lugar, el etnógrafo debe pasar el tiempo suficiente en el escenario, aunque no existe una norma rígida que nos indique el tiempo, de permanencia en el escenario. Se pueden conseguir descubrimientos significativos tras dos semanas de observación, pero debemos permanecer en el campo mientras sigamos aprendiendo.

Como tercera condición de una buena etnografía educativa se establece la necesidad de contar con un gran volumen de datos registrados. El papel del observador en este sentido será fundamental, recogiendo todo tipo de información a través de notas de campo o utilizando los recursos tecnológicos tales como grabaciones en audio y video, películas, fotografías, etc.

Otra condición sería el carácter evolutivo del estudio etnográfico. En un principio, el etnógrafo debe introducirse en el campo con un marco de

referencia lo suficientemente amplio que le permita abarcar con una gran amplitud el fenómeno objeto de estudio. Al menos al comienzo de su trabajo el etnógrafo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta, atendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones. Lo que en este trabajo se ha traducido en un esfuerzo por parte de la investigadora en evitar lo que Schön (1987: 77-78) ha llamado “una profecía de autorrealización”. Para este autor el investigador “debe estar dispuesto a aceptar a través de la reflexión sobre la resistencia de la situación, que su hipótesis puede ser inadecuada y debe aprender, además, de qué manera puede verlo. Más aún, su juego encierra el peligro de un blanco en movimiento, puesto que los fenómenos van cambiando a medida que él los va experimentando.

Estos autores (Ibid: 74 y ss.) proponen como criterios para una buena etnografía de la educación los siguientes:

- Las observaciones son contextualizados, tanto en el lugar inmediato en el que la conducta es observada como en otros contextos relevantes más alejados.
- Las hipótesis emergen in situ en la medida en que el estudio se desarrolla en el escenario seleccionado para la observación. El juicio en torno a lo que es relevante para estudiar en profundidad se aplaza hasta que la fase de orientación del estudio de campo haya finalizado.

- La observación es prolongada y repetitiva. Para llegar a establecer la fiabilidad de las observaciones es preciso observar en varias ocasiones las cadenas de sucesos. Cuestión sobre la que profundizaré más adelante en el apartado relativo a la validez de la investigación.
- Otra característica tenida en cuenta, a partir del trabajo de Atkinson y Hammersley (Op.cit) es que el punto de vista nativo de la realidad se atiende a través de las inferencias realizadas a partir de las observaciones y por medio de las diferentes formas de indagación etnográfica, incluyendo la entrevista y otros procedimientos de explicitación; sin embargo, en la propia etnografía, las localizaciones se realizan a partir de lo que las voces nativas pueden haber "escuchado". Las traducciones culturales se reducen al mínimo.
- El conocimiento cultural guardado por los participantes sociales constituye la conducta y comunicación social apreciables. Por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica reside en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes. Lo cual ha supuesto para la investigadora un proceso de aprendizaje, prudencia, y sosiego para ir desentrañando progresivamente los significados que los profesores mantienen en relación con las implicaciones que para la escuela tiene el modelo inclusivo y los procesos de cambio que les serían, a su juicio, consustanciales. Piense el lector el dinamismo y urgencias a las que hay

que atender en lo cotidiano en un Centro Escolar. Circunstancias totalmente contrarias a lo que requiere una etnografía. De ahí, que para la investigadora ha supuesto planificar las observaciones y el uso de otras técnicas de recogida de datos desde la flexibilidad y creatividad necesarias para investigar, y en algunos momentos el cambio de planes

- Los instrumentos, códigos, esquemas, cuestionarios, agenda de entrevistas, etc., deberían generarse in situ, como resultado de la observación y la indagación etnográfica.
- Siempre está presente una perspectiva comparativa, transcultural, aunque con frecuencia como una asunción no afirmada. Esto es, la variación cultural a lo largo del tiempo y el espacio se considera una condición humana natural. Todas las culturas son vistas como adaptaciones a las exigencias de la vida humana y exhiben características comunes, pero también conductas diferenciadas.
- Parte del conocimiento cultural que afecta a la conducta y la comunicación en cualquier escenario concreto que se está estudiando es implícito o tácito, no conocido por parte de algunos participantes y sólo conocido ambiguamente por parte de otros. Por tanto, una tarea significativa de la etnografía es hacer explícito a los lectores lo que es implícito y tácito para los informantes. En el mundo moderno, esto significa con frecuencia explicitar también los informantes. Bajo

condiciones controladas, esto puede acarrear importantes inconvenientes ya que implícito es, a veces implícito para el nativo porque es inaceptable a un nivel explícito. Aquí tratamos un camino espinoso, ya que la situación de grupos de discusión ha requerido de gran confianza y apertura hacia los profesores, para que éstos fueran capaces de explicitar cuestiones que en condiciones normales no explicitarían, o no aceptarían como parte de sus creencias. Para la investigadora ha sido especialmente duro mantenerse al margen en las conversaciones de los grupos de discusión, ya que en algunos momentos en los que la conversación se podía volver acalorada, o cuando sus propios sentimientos y creencias se veían implicadas, mantenerse como un sujeto no participante era una tarea, cuanto menos, difícil. Además para mantener el clima de apertura, confianza y respeto hacia los profesores, la investigadora ha tenido que hacer un gran esfuerzo para que las opiniones vertidas en dichos foros no afectaran a las relaciones, tanto personales como profesionales, dentro del Centro Escolar y fuera de él con las personas implicadas; de este modo la investigadora tuvo que hacer un ejercicio de crecimiento personal, de asertividad y empatía. De este modo trató en todo momento de dejar en la sala de reuniones todo lo que allí acontecía y fuera de ella todo volvía a ser igual que antes de entrar, mucho ha facilitado esta

labor el hecho de que la investigadora no expresaba las propias opiniones en los grupos de discusión.

- Debido a que el informante (cualquier persona que sea entrevistada) es alguien que tiene el conocimiento cultural nativo, el entrevistador etnográfico no debe predeterminar las respuestas por los tipos de cuestiones preguntadas, la conducción de la entrevista debe realizar de tal forma que se promueva el despliegue del conocimiento cultural en su forma más natural posible. Esto requerirá que el entrevistador fluya con la forma de hablar y la organización del conocimiento del informante sin imponer condiciones preconcebidas en la interacción de la entrevistas.
- Se utilizará cualquier aparato que permita recoger datos más inmediatos, naturales y detallados de la conducta, tales como cámaras, grabaciones en audio y vídeo e instrumentos basados en el campo.
- La presencia del etnógrafo debería reconocerse y describirse su situación de interacción personal y social.

En síntesis, la investigadora teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, ha tratado lo que para Wolcott (1993: 44) es el papel del etnógrafo, y que consistiría en llevar a cabo la interpretación cultural, su contribución radica en ayudar a los educadores a entender mejor las pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia.

Para terminar este apartado, señalar que este trabajo ha aspirado a concretarse en una investigación que respondería a lo que Stenhouse (1987) y Elliot (1990), hace ya tiempo, denominaron investigación *en* la educación, para distinguirla de la investigación *sobre* la educación.

La distinción que hace ya tiempo hizo Elliot, y que otras obras han enriquecido recientemente, como la obra de Conchran-Smith y Lytle (2003), se refieren a los valores educativos diferentes que subyacen en cada enfoque y a los intereses distintos a los que sirven la “investigación sobre la educación” y la “investigación en educación”. Para los autores citados (Atkinson y Hammersley (1994), Spindler y Spindler (1992), Wolcott (1993), Stenhouse (1987), Elliot (1990),) la “investigación sobre la educación” estaría al servicio de intereses ajenos a la realidad educativa y se pone al servicio de los investigadores y no de los docentes y del alumnado. Estaríamos ante un tipo de investigación individualista que se basa en la distinción clara y excluyente entre investigadores y docentes. Ningún cambio ni mejora para los profesores y para los alumnos deriva de este tipo de investigación. Por el contrario, la “investigación educativa” está al servicio de la práctica, porque sirve para dar respuesta a los intereses de los docentes y alumnos, a los problemas de la práctica. Por eso, para estos autores en este enfoque de investigación los valores educativos son una finalidad que debe concretarse en el propio proceso de investigación.

La investigación así planteada se convierte en proceso de aprendizaje y perfeccionamiento colectivo al estar conectada con la práctica misma. Lo que se traduce en este trabajo en que todos los participantes en el proceso conozcan y comprendan las dificultades, problemáticas, en definitiva las barreras, que nos encontramos a la hora de implantar en un centro escolar el modelo de escuela inclusiva.

En última instancia, la implantación del modelo inclusivo por el que ha optado el centro escolar objeto de estudio, no puede entenderse como un proceso lineal y cerrado, sino como un proceso de búsqueda y experimentación abierto y no conclusivo. Téngase en cuenta que la implantación de los planteamientos y principios de la escuela inclusiva en un centro escolar son alternativas de acción que tienen que ser analizadas y reconstruidas por el profesorado. Además entendemos que la práctica educativa es un espacio social y público y, por tanto, toda actividad de investigación debe poseer una serie de cualidades educativas que presta especial atención a las formas que adopta y su relación con los implicados.

En relación con lo que acabo de señalar, otro aspecto importante en este trabajo es que la investigación en la educación debe asumir diversas funciones en el profesorado: formadora, motivadora, democrática, cooperativa, sistematizadora y productiva, en el sentido de crear un conocimiento alternativo

que posibilite una nueva acción educativa y una mejora del contexto (Imbernón, 2002). Y autoras como Conchran-Smith y Lytle (1999) van más allá, y resaltan la importancia que tiene el quehacer cotidiano de los docentes como fuente y objeto de conocimiento no sólo para el perfeccionamiento del profesorado, sino para la formación de los mismos investigadores. Para estas autoras la investigación de la práctica es un trabajo que proporciona un conocimiento ineludible y básico sobre la enseñanza no sólo para el profesorado de niveles no universitarios, sino para los profesores responsables de la formación universitaria del profesorado.

Por todo lo expuesto, en este trabajo hemos tenido presente que la investigación por la que optamos no es sólo una actividad de mero descubrimiento y comprensión de la realidad para su mejora, sino un proceso de sistematización de la participación, del aprendizaje y del desarrollo profesional de todos los implicados. Así, pues, no sólo los procesos de triangulación han sido importantes durante la recogida e interpretación de los datos –como veremos a continuación-, también las puestas en común sobre el propio proceso de investigación y su reorientación ha sido un trabajo compartido. Téngase en cuenta que no sólo debemos compartir la información y los resultados obtenidos con los implicados, hay que tener en cuenta también que el enfoque de investigación por el que optamos rechaza el valor de la investigación individualista al servicio de intereses y necesidades del propio

investigador, lo cual –en nuestro caso- sería incurrir en una contradicción teórico-práctica y negar el sentido educativo de la investigación.

Lo se pretende a través de esta investigación es analizar, comprender e interpretar las situaciones problemáticas que pueden generarse por la puesta en marcha del modelo de educación inclusiva en un centro escolar, para posteriormente diseñar intervenciones educativas para la mejora y transformación de la práctica educativa. Investigación que en nuestro caso parte de la indagación compartida, fundamentalmente, con el profesorado.

La cuestión de la validez

La credibilidad de la investigación etnográfica ha sido una de las grandes preocupaciones en el contexto de la investigación educativa general. Durante años *las investigaciones que surgían del trabajo de observación participante solían recibir la acusación de impresionistas, subjetivas, distorsionadas e idiosincrásicas* (Woods, 1987:65).

Los criterios y procedimientos para la evaluación del proceso y de los resultados que se obtengan, deben basarse –según el enfoque y metodología de investigación por el que he optado- en la triangulación de métodos e instrumentos utilizados, y de los datos recogidos.

Al ser la etnografía ecléctica en sus métodos de recogida de datos y en sus procedimientos de análisis, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes y datos (Goetz y Lecompte, 1988: 36).

La triangulación impide que el etnógrafo acepte sus primeras impresiones como válidas, y amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación (Glasser y Strauss, 1967), ayudando a corregir sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador, como en el caso que nos ocupa.

Podemos considerar cuatro tipos de triangulación:

- *Triangulación de métodos:* El investigador contrasta la información obtenida a través de una técnica (por ejemplo, la entrevista) con otras (la observación, la revisión documental, etc). Que en nuestro se ha llevado a cabo con las técnicas de grupo de discusión, observación, revisión documental y entrevista en profundidad.
- *Triangulación de sujetos:* El investigador trata de contrastar los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada. En nuestro caso se ha realizado gracias a que se han llevado a cabo dos grupos de discusión con distintos sujetos pero siguiendo el mismo cuestionario-guía y temática.
- *Triangulación de espacios y tiempos:* Se trata de aplicar las técnicas de recogida de información (observación, entrevista y análisis documental) en diferentes espacios y tiempos, para ver si los resultados obtenidos con consistentes. Como hemos llevado a cabo en esta investigación en la que, tanto los grupos de discusión, como las entrevistas y la observación se han llevado a cabo en diferentes espacios – espacio para grupo de discusión, aula, sala de profesores, patio, despacho de jefatura de estudios, etc- y en diferentes momentos a lo largo del curso escolar 2007/2008.

- *Triangulación de expertos:* Se trata de que diferentes investigadores que se encuentren presentes en el campo a estudiar pongan en común sus visiones sobre el/los tema/s objeto de estudio. En principio nos propusimos que a los grupos de discusión pudiera asistir un experto externo que nos ayudara a contrastar los datos que se obtuvieran de los mismos, se pudo llevar a cabo sólo en una sesión. Las circunstancias marcaron que no pudiera llevar a cabo esta triangulación, y de ahí que hayamos cuidado con especial Atención los otros tres tipos de triangulación.

Los procesos de triangulación son fundamentales para garantizar la cientificidad del estudio. A modo de resumen mostramos los criterios que Rayón y otros (2008), tomando el trabajo de Guba (1983) como referencia, proponen para garantizar que el proceso seguido y los resultados obtenidos en las investigaciones naturalistas tengan veracidad. Los criterios, procedimientos y tipos de datos que se han triangulado quedan sintetizados en la siguiente tabla:

CRITERIOS: QUÉ GARANTIZAMOS	MÉTODOS Y TÉCNICAS: CÓMO LOS HACEMOS
<p>La credibilidad: veracidad de la información recogida. Se trata de garantizar el valor de verdad de los datos obtenidos</p>	<p>1. Triangulando datos, cruzando los datos obtenidos mediante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos • Entrevistas en profundidad • El cuestionario
<p>La transferibilidad: que los resultados son relevantes y significativos para el ámbito objeto de estudio: las creencias de los profesores de educación Infantil y Primaria sobre la Inclusión Educativa, además de servirles a otros investigadores.</p>	<p>1. Triangulando espacios y momentos.</p>
<p>La dependencia: que las informaciones recogidas y resultados obtenidos tienen consistencia o son fiables, que hay estabilidad en los datos</p>	<p>1. Triangulando métodos, utilizando distintos métodos e instrumentos solapados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas en profundidad • Grupos de discusión. • Observación. • Análisis documental.
<p>La confirmabilidad: que los datos obtenidos pueden ser confirmados por otros investigadores al quedar controlados la influencia de intereses y preferencias de los investigadores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consiguiendo pruebas suficientes y reuniendo las evidencias necesarias que avalen el análisis e interpretación de los datos. 2. Verificando los datos por los participantes. 3. Validando los relatos (triangulando datos y métodos).

Tabla 4 Criterios para garantizar la veracidad de las investigaciones naturalistas. Adaptado de Guba (1983).

Diseño de la Investigación: Estudio de Casos

Denny (1978: 370) define el estudio de casos como un examen completo o intenso de una faceta, cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo.

De entre las diversas cuestiones y problemas que ha de afrontar un investigador/a, destaca claramente la definición de su caso de estudio; o, dicho de otra manera, qué es el caso y de qué trata.

El investigador ha de justificar su caso y asegurar que su invención y su selección es pertinente y apropiada. Para definir el caso se debe tener en cuenta, en primer lugar, que ha de tratarse de una especificidad, y no de una función. Un caso puede ser algo simple o complejo, un individuo o una institución, un alumno o un docente. En cualquier caso posible lo que importa es su carácter único y específico y lo que podamos aprender de su indagación. Esto es particularmente relevante cuando tenemos que seleccionar un conjunto de casos o cuando tenemos que elegir uno entre los posibles. Ya que no se trata de buscar el caso representativo, hemos de estar atentos a lo que podemos aprender del estudio del caso concreto o del grupo de casos. El equilibrio y la variedad son importantes, pero la oportunidad para aprender resulta clave y esencial (Stake 1995).

En segundo lugar, no podemos olvidar que el investigador ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado. Esto supone centrarse en ciertas cuestiones relacionadas con el caso y con cada caso:

- a. Su naturaleza.
- b. Su historia.
- c. El ambiente y ámbito físico.
- d. Otros contextos relacionados o implicados con el caso; como el económico, el político, el legal y el estético.
- e. Otros casos a través de los que el caso se diferencia y reconoce.
- f. Los informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado. (Stake, 1994).

En tercer lugar, la singularidad del caso no excluye su complejidad. Un caso puede constituirse por grupos, acontecimientos, etc. Un estudio de casos es también un examen holista de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen (Stake 1994). Un caso define una relación, o carencia de ella, entre partes de un sistema o totalidad.

En cuarto lugar, el caso representa los valores del investigador, sus ideas teóricas previas, sus particulares convicciones. La plasticidad metodológica, y la diversidad intrínseca del estudio de caso, no pueden servir para ocultar las

persuaciones particulares que cada investigador o investigadora posee. Esto no puede degenerar en una definición previa de lo que se quiera que un estudio de casos represente o parezca, para realizarlo a continuación. Por el contrario; hacer un estudio de casos implica reflexionar sobre lo que se está haciendo, identificar la estructura analítica que se construye y descubrir y desarrollar la propia voz de quien investiga y de los implicados en ella.

En quinto lugar, no puede olvidarse que un estudio de caso es un terreno en el que un investigador o investigadora se relaciona y se encuentra con sujetos cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de caso define un espacio social de relación de manera doble porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan y, por otro lado, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente 'inmersa' en el caso nos quiera contar.

Tomando como base la multiplicidad de criterios que se consideran al presentar los estudios de casos no es de extrañar que también se dé una gran variedad de clasificaciones de los mismos.

En nuestro caso el diseño responde a lo que se conoce con el nombre de *diseño de caso único*. Los diseños de caso único son aquellos que centran su

análisis en un único caso, y su utilización se justifica por varias razones (Yin, 1984). En primer por el carácter crítico del caso único, ya que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Desde esta perspectiva el estudio de caso único puede tener una importante contribución al conocimiento y para la construcción teórica.

El diseño de caso único se justifica por su carácter de unicidad, el carácter único e irrepetible de cada caso o situación. Además podemos basar nuestra justificación sobre la selección de este diseño en el carácter revelador del mismo, ya que el investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación o sujeto que con anterioridad era inaccesible para la investigación.

Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida y análisis de los datos

Este enfoque de investigación se caracteriza por la circularidad que obliga al investigador a reflexionar permanentemente sobre el proceso entero de la investigación y sobre los pasos particulares a la luz de los demás. Existe un estrecho vínculo, tanto espacial como temporal, entre la recogida de datos y la interpretación de los de los mismos (Flick, 2004: 58).

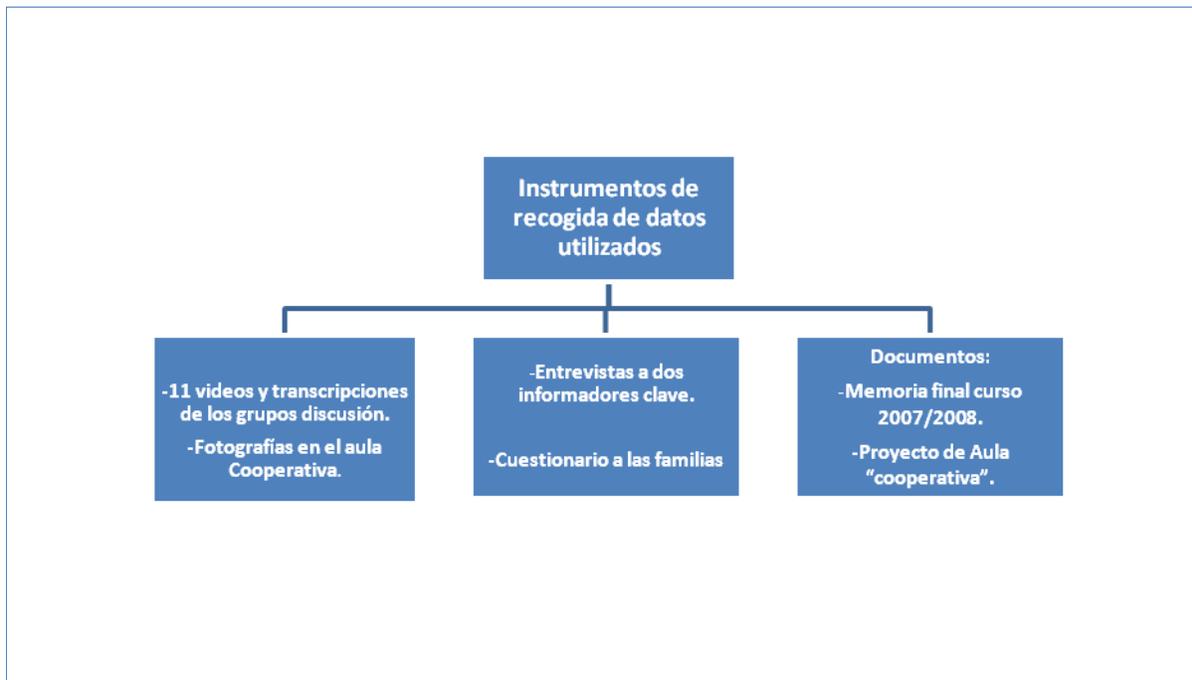


Ilustración 1 Instrumentos recogida de datos

Grupos de Discusión

En la utilización de la técnica del “grupo de discusión” el discurso es un fin y ese discurso constituirá, precisamente, el material sobre el que se trabajará, el discurso hablado será el objeto privilegiado de la investigación. En nuestra

sociedad el lenguaje funciona como equivalente general de valor de todas las prácticas significantes; en esta investigación y por esta razón ha sido la técnica principal de recogida de datos, dado el objeto de estudio.

Siguiendo el trabajo de Ibáñez (1986), y en nuestro caso, en relación con el grupo de discusión, se concluye que ha implicado que los sujetos se reunieran en un marco concreto, artificial, que va a representar a los profesores en general, y en una forma concreta, como es la discusión o conversación (Ibáñez, 1986). El grupo se establece por diversas características, en nuestro caso el criterio es la etapa educativa en la que el profesor da sus clases, infantil o primaria.

El grupo de discusión presenta una limitación temporal del propio grupo, de modo que el grupo de discusión no es tal ni antes ni después de la discusión, sólo existe en cuanto se produce la situación discursiva. Además tiene un objetivo, una función, realiza una tarea, de modo que su dinámica, en este sentido, simula a la de un grupo de trabajo, y sus miembros emiten opiniones, hacen uso de su derecho de hablar que queda regulado en el intercambio grupal.

Otro rasgo importante a destacar, es que discusión implica la conversación. Debe existir una situación de equilibrio entre los sujetos componentes del

grupo, una simetría que permita el intercambio de opiniones, de ideas, de discurso entre iguales.

El análisis e interpretación de los discursos producidos por los grupos de discusión trata por una parte, de poner de manifiesto la forma concreta en que cada grupo va construyendo su discurso, va planteando los conflictos y desacuerdos, va llegando a acuerdos, a posibles consensos grupales, etc.; y por otra, de la estructura de los posibles discursos producidos y recogidos en el texto de la transcripción realizada del grupo de discusión.

Para que se produzca una operatividad y utilidad de la práctica de los grupos de discusión es esencial partir de un marco de referencia, de modo que la estrategia de formación de los grupos de discusión debe tender a construir *lugares de enunciación* (Ibáñez, 1986: 59) en los que se representen las distintas opiniones y posiciones ideológicas; lugares de *colisión* o enfrentamiento entre ellos, que permita el flujo de la discusión, el diálogo, la dialéctica y “lugares de *recepción*” que posibilite la escucha.

Un grupo debe estar compuesto por cinco a diez miembros), y las sesiones deben durar una y dos horas (Ibáñez, 1986: 59). Recomendaciones que hemos seguido en este trabajo.

Los grupos de discusión se han llevado a cabo con unas guías (ver anexo I) en base al Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), este instrumento responde, precisamente, a la tarea de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de los centros escolares.

La observación participante

A lo largo de la investigación, la investigadora ha llevado a cabo una observación participante, estando inmersa en la cultura investigada. La observación participante es considerada el método más importante de la etnografía. La observación participante requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o una institución. Supone además aprender los modos de expresión de un determinado grupo, comprender sus reglas y normas de funcionamiento y entender sus modos de comportamiento. De ahí que implique el dominio de una serie de habilidades sociales a las que deben sumarse las propias de cualquier observador. Este acercamiento permite al investigador obtener percepciones de la realidad estudiada que difícilmente podrían lograrse sin implicarse en ella de una manera efectiva (Rodríguez, 1999).

Como señala Woods (1987) el motivo para participar es que de este modo se puede penetrar en las experiencias de los otros en un grupo o institución. La participación supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible.

Cuando se realiza una observación participante se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Se debe tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento (Woods, 1987:50).

Para observar, por otra parte, no sólo hay que mirar atentamente. Como señala Woods, "Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria" (1987: 56).

Los datos de la observación pueden recogerse con diferentes instrumentos: diarios de campo, registros anecdóticos, grabaciones, etc. En nuestro caso los grupos de discusión se han registrado mediante grabaciones de video y anotaciones que la investigadora tomaba en el desarrollo de los mismos. También, dada la pertenencia de la investigadora al grupo de estudio, se ha llevado a cabo anotaciones en las situaciones informales que han sido parte del diario de la investigadora.

Para realizar las transcripciones, he anotado tanto los diálogos entre los participantes, lo que supone un gran volumen de contenido, como algunas descripciones e interpretaciones de la investigadora que podían contribuir a

comprender mejor lo que estaba sucediendo en una situación concreta o describir lo que sucede al margen de las palabras.

Cuando las situaciones lo han permitido, he grabado en vídeo. La presencia de la cámara no supuso en ningún momento, salvo los diez primeros minutos de la primera sesión, un elemento de distorsión, los participantes comenzaron a comportarse con naturalidad en seguida y dejaron de lado el hecho de que la cámara estuviese presente. Una prueba de la implicación y confianza con la que los implicados en esta investigación han asumido sus fines, procedimientos y su propia participación en la misma.

Análisis documental

El análisis de documentos es otra técnica utilizada en los estudios etnográficos, habitualmente considerada como un apoyo a la observación. Consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador.

Dentro de esta variedad es posible trabajar con documentos oficiales y con documentos personales. En nuestro caso hemos analizado la Memoria Final del Curso 2007/2008, documento oficial que todos los Centros Educativos elaboran al final de cada curso con las conclusiones del mismo.

Además hemos podido analizar fotografías de la clase en la que se estaba llevando a cabo una metodología a través de grupos cooperativos, en concreto 5 fotografías sobre diferentes momentos y espacios que nos han servido para describir y analizar las características de esta metodología.

Entrevistas en profundidad

La entrevista, estrategia fundamental en los estudios etnográficos. porque, como reconoce Wolcott (1993), ésta técnica profundiza en los significados y constructos de los sujetos, lo que dicen, piensan o creen que debiera acontecer; permitiendo contrastar de un modo exhaustivo con la acción y el comportamiento de los sujetos, procedimiento básico de la etnografía para la concreción su única intención: la interpretación cultural.

Las principales características de que el etnógrafo debe tener para realizar entrevistas, según Woods, son que estas siempre deben girar "en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad" (1987: 77). Otra cuestión es determinar quiénes serán los informantes principales del estudio, pues no siempre es una tarea sencilla, y en ocasiones es necesario realizar una tarea de "vagabundeo" (Goetz y LeCompte 1988: 108).

Stake (2005: 58) plantea que: "A menos que se haya tenido una experiencia negativa reciente, las personas generalmente cooperan, les suele gustar que se conozca su historia, se sienten felices de ayudar a alguien a hacer su

trabajo, aunque no sean optimistas sobre el beneficio que les pueda procurar la investigación". En nuestro caso ha habido total cooperación por parte del profesorado para este tipo de entrevista, entre otros motivos, por la predisposición de las profesoras (informantes clave) a implicarse en los proyectos del Centro y en la búsqueda de la mejora del mismo.

Una de las ventajas de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal, que de otro modo sería imposible conocer.

En las entrevistas en profundidad no se establece previamente un catálogo de instrucciones o preguntas concretas. A lo sumo el investigador/a está interesado en conocer lo que opina y piensa el informante que vive cotidianamente en un contexto. Las preguntas concretas, así como el desarrollo de la entrevista se van construyendo a medida que transcurre la entrevista misma. En todo caso, son las respuestas del informante las que delimitan la orientación a seguir por el entrevistador/a.

Las entrevista etnográfica puede ser de nominada 'en profundidad' cuando se establecen "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes; encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad

siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista (Taylor y Bogdan 1986: 101).

Cuestionarios

Aunque el cuestionario no sea una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa, aunque puede prestar un importante servicio como técnica de recogida de datos. El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador. Supone una serie de preguntas establecidas de antemano. Permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad. El cuestionario nos permite recoger información de un gran número de sujetos, en este caso los padres/madres del Colegio de Educación Infantil y Primaria objeto de nuestra investigación, con un coste mínimo de tiempo y esfuerzo. El cuestionario seleccionado ha sido adaptado del original propuesto en el *Índice de Inclusión*, material utilizado también para construir los cuestionarios-guía de los grupos de discusión que se han llevado a cabo durante esta investigación.

Esta técnica de recogida de datos, tuvo como finalidad contrastar las creencias de las familias en relación, a la participación e implicación de las familias en la tarea de educar a sus hijos. Se decidió usar esta técnica para conocer sus

particulares puntos de vista sobre estas cuestiones, porque a medida que fueron desarrollándose los grupos de discusión, eran dos grandes dimensiones a las que los profesores aludían para justificar determinados fracasos ya anunciados. Cabe señalar, que conocer las creencias de las familias en torno a estas dos cuestiones ha sido un objetivo no previsto, pero sin embargo necesario para identificar y confirmar algunos de los obstáculos que el Centro Escolar tiene para la implantación de un modelo de Educación Inclusiva.

El rol de la investigadora:

Cuando el investigador pertenece a la cultura investigada, otra cuestión Ética:

La investigadora tuvo el rol de *participante completo*²⁵ durante todas las sesiones, llevando a cabo el control sobre la grabación de audio y video de las actividades y tomando notas de campo sobre cuestiones relevantes de cara a los sumarios que realizaría al finalizar cada sesión. Este tipo de *participación completa tiene lugar cuando el investigador putativo ya forma parte del grupo y organización que ha decidido estudiar* (Rodríguez, 1999: 123).

Los maestros, como en el caso de la investigadora, están en una situación excepcional para realizar una observación participante ya que desempeñan un papel en la institución que pretende investigar (Woods, 1987). El hecho de pertenecer a la institución a la que uno pretende investigar no sólo supone una gran ventaja, sino que entraña peligros ya que los marcos de interpretación desarrollados durante años de actividad docente pueden imponer la manera en que percibidos las experiencias ajenas. Siguiendo a Wolcott (1993) las desventajas de ser miembro de la escuela totalmente familiarizado con ella, como es el caso, pueden ser compensadas por la comprensión que puede aportar un investigador sensible, considerando a éste como aquellos que al pertenecer al grupo comprenden mejor la complejidad total del sistema.

²⁵ Roles sociales teóricos para el trabajo de campo (Hammersley y Atkinson, 1994: 110).

De ahí que sea necesaria cierta “limpieza” de los propios procesos de pensamiento, junto con una necesidad de convertir al grupo que se investiga en algo “antropológicamente extraño”. Si no se combina la implicación personal con un cierto distanciamiento podemos correr el riesgo de “volvernarnos nativos”, lo que según Woods (1987: 50) implicaría “identificarse hasta tal punto con los miembros que la defensa de sus valores prevalecería por encima de su estudio real”. Para el autor la manera de prevenir estos peligros sería el tomar cuidadosas notas de campo y mantener una actitud reflexiva que nos alerte sobre nuestros propios cambios de opinión o puntos de vista. Cuestiones que en este trabajo han sido objeto de especial cuidado y atención.

Dado el enfoque y diseño de investigación por el que he optado, se crea un espacio social de relación entre quien investiga y quienes son sujetos de investigación. Afrontar una investigación de este tipo implica emprender una acción moral que implica una toma de decisiones, deliberar y elegir. Su importancia radica en las incidencias y consecuencias que, de un modo u otro, se generan. Por ello, la negociación se ha convertido en un criterio fundamental en el marco de actuación que sustenta el proceso de investigación.

Además, los problemas éticos se plantean al investigador en forma de dilemas acerca de lo que es correcto o no es correcto en cada actuación, tanto en el

decir, hacer o estar. Desde el momento que cruzamos el umbral del acceso al campo de estudio comienzan los dilemas éticos, teniendo en cuenta que nos estamos moviendo en un marco de interacciones sociales con los sujetos que forman el espacio del que vamos a investigar. Este proceso de inmersión en la realidad conlleva conocer y profundizar en las historias de personas, de memorias individuales y colectivas, de palabras, pensamientos y creencias. De ahí la importancia de tener códigos éticos claros. Estamos de acuerdo con Contreras (1991: 75) cuando dice que “dar voz no quiere decir sólo hacer de portavoz, sino colaborar en la construcción de esa voz, es decir, colaborar en la construcción de un espacio de posibilidad para que esa voz se constituya y se exprese”

Tener en cuenta este marco de actuación ha implicado que la investigadora se ha tenido que plantear determinados principios de procedimiento que respetaran los criterios señalados, y los valores sociales y educativos que vengo señalando en las páginas anteriores.

La investigadora ha prestado especial cuidado en no inmiscuirse en los grupos de discusión, lo que a veces ha costado, ya que en ciertos momentos los debates en los Grupos de Discusión han sido tensos, y suponía un verdadero esfuerzo el no intervenir para no influir de ninguna manera en lo que ocurría. Así mismo se ha cuidado mucho que lo acontecido en los Grupos de

Discusión no se extrapolara a la vida del Centro, esto es, que las discusiones y tensiones dentro del grupo no afectaran a las relaciones en el Centro Educativo, ni entre los propios miembros, ni entre el investigador y los participantes.

El realizar las entrevistas en varios momentos, no sólo por coherencia técnica, sino también por no forzar a los entrevistados o generar malestar, ha sido un principio de procedimiento fundamental en esta investigación.

En definitiva, lo que se ha pretendido es el “cuidado” de los profesores, evitando utilizarlos como un instrumento para obtener un beneficio, y respetándolos. Aunque como dicen Goetz y Lecompte (1984: 115-116) “anteponer los intereses y necesidades del contexto de investigación a los intereses de los investigadores no está exento de conflictos”; estas autoras señalan que el compromiso del investigador con los sujetos del escenario donde se lleva a cabo el trabajo de campo implica supeditarse a veces al desempeño de determinados roles o funciones que no está ahí exento de tensiones y dilemas para el propio investigador, generándole malestar y desasosiego en algún momento.

II. EL CONTEXTO ESCOLAR

Localización y contexto sociocultural

El Centro Escolar se encuentra ubicado en una población de unos treinta mil habitantes, cercana a la capital de provincia y buenas comunicaciones de tren y carretera tanto con Guadalajara como con Madrid.

Se trata de una localidad con una población de aluvión, llegada de otras localidades más grandes cercanas a Madrid, lo que provoca que la mayor parte de las familias se desplacen diariamente para trabajar, por lo que los niños y niñas pasan gran parte del día solos.

Por ese motivo, los centros educativos proponen alternativas para que los padres y madres puedan conciliar su vida laboral y personal. En este caso se ofertan los siguientes servicios, en colaboración con instituciones como el Ayuntamiento y el AMPA:

Aula matinal: acoge a niños y niñas desde las 7:30h hasta el comienzo de las clases a las 9:00h.

Comedor escolar: desde las 14:00h hasta las 16:00h.

Aula de juegos y otras actividades extraescolares: desde las 16:00h hasta las 18:00h.

Además es una localidad con un alto índice de inmigración externa, la mayoría provenientes de Europa del este, Sudamérica y Marruecos, lo que hace que desde instituciones sociales y educativas se tomen iniciativas constantes con el

fin de promover la convivencia entre las distintas culturas que coexisten en el pueblo.

Otro aspecto relevante del Centro Escolar, es el ser un centro de reciente creación, comenzó a funcionar en el curso 2005/2006 por lo que no tiene todavía toda la matrícula que oferta. Esto hace que a lo largo de todo el curso se estén produciendo constantes altas de nuevos alumnos y alumnas, por lo que el centro debe disponer de herramientas adecuadas para facilitar la acogida a dicho alumnado.

También hay que tener en cuenta que el barrio en el que está ubicado es de reciente construcción, lo que hace que el centro cuente con una altísima matrícula en la Etapa de Educación Infantil.

Es un Centro Escolar de gran apertura a la comunidad donde está inmerso. A lo largo de todo el curso se realizan numerosas actividades para las que se cuenta con el apoyo de padres y madres voluntarias. Esto supone un gran esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa.

El colegio cuenta en el curso 2007/2008 con un total de 30 profesores que conforman un claustro de edad variada y con numerosos funcionarios de carrera y pocos interinos. El equipo directivo es joven y tiene una actitud favorable hacia el modelo de inclusión educativa, con lo que impulsan todo tipo de actividades de innovación en el centro.

Dichos proyectos son los siguientes:

- Fomento de la lectura desde una perspectiva intercultural.
- Proyecto de investigación sobre la convivencia en centros educativos, en colaboración con la Universidad de Alcalá de Henares.
- Proyecto Comenius con un Ayudante Lingüístico.
- Proyecto Intercentros de animación a la lectura.
- Plan de Interculturalidad y Cohesión Social.

La distribución espacial para atender a la diversidad

Durante el curso 2007/2008 en el Centro Educativo existían tres espacios determinados y diferenciados para atender a la diversidad del alumnado, y que así son considerados por todos los integrantes del Centro Escolar, tanto alumnos como profesores, y así lo manifiestan verbalmente cuando se les pregunta.

El aula de Pedagogía Terapéutica, es el lugar por excelencia para “atender” al alumnado con dificultades de aprendizaje. Es un aula pequeña, con un cartel en la puerta que la identifica. En esta aula no suelen haber más de 4 alumnos a la vez, por lo que el trabajo que se realiza en la misma es individualizado. Se considera un lugar “adecuado” para atender a los alumnos que no pueden seguir el ritmo del aula. Durante años ha sido el marco en el que el alumnado con necesidades educativas específicas eran atendidos por un especialista, en este caso de pedagogía terapéutica.

El aula de Audición y Lenguaje: es el aula en la que se atiende a los alumnos con problemas del lenguaje y la comunicación. Al igual que el aula de P.T, no se atienden a más de 3 o 4 alumnos a la vez. Cuando preguntas a los alumnos por qué asisten a estas clases manifiestan que es porque no hablan bien, o porque no saben leer. Se atiende a alumnado desde Educación Infantil (3

años) hasta los alumnos de 6º de Educación Primaria, y en este caso también es un especialista, en Audición y Lenguaje, el que atiende a los alumnos.

El despacho de Orientación: en este espacio se encuentra el lugar de trabajo del orientador/a del Centro, así como el punto de reunión de todos los integrantes de la Unidad de Orientación. En este despacho se suelen llevar a cabo parte de las actividades-pruebas que se llevan a cabo en el proceso de evaluación psicopedagógica del alumnado. El profesorado suele asociar el despacho de orientación con la educación especial, no suele ser un lugar al que se acude para solicitar orientación pedagógica, sólo en el caso de que se enfrenten a una situación en la que existan problemas, ya sean educativos o personales, con el alumnado; de ahí que la orientación se asocie con las necesidades educativas especiales, del mismo modo que se produce una asociación entre inspección-examen-supervisión que deja de lado toda la labor asesora de la inspección, cuando asociamos orientación con necesidades educativas especiales o educación especial estamos dejando a un lado toda la labor asesora que puede tener un orientador en el funcionamiento general del Centro.

El hecho de que existan espacios específicos de atención a la diversidad que fomentan el trabajo fuera del aula con el alumnado, hace que el propio proceso de atención a la diversidad se convierta en excluyente. Se debe fomentar la

idea de que el aula es el espacio natural en el que todo el alumnado, independientemente de sus características, es atendido, bien por sus profesores en solitario, bien con otros colaboradores-apoyos dentro del aula.

TERCERA PARTE: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

I. TRABAJO DE CAMPO

Gestación y nacimiento de la investigación

Mi historia, tanto profesional como personal, ha marcado todo el proceso de esta investigación, desde las primeras ideas, durante el curso 2005/2006, en el que desempeñe el puesto de profesora de Compensatoria en un Instituto de Educación Secundaria de Guadalajara y donde comencé a preguntarme sobre la exclusión, los procesos y prácticas unidas a la educación que propician la exclusión por sí mismos. Estas revisiones de los propios planteamientos no suelen ocurrir de manera casual, suele existir un detonante, en mi caso fue una conversación con los alumnos que asistían a estas clases de “compensación educativa”, chicos de entre 12 y 15 años, que un día en el transcurso de una sesión me preguntan cuál es el motivo por el que ellos están ahí, porqué tienen que salir de sus clases para hacer esa tarea, si la podrían realizar en clase perfectamente; el razonamiento por su parte continúa y llega hasta un punto en el que expresan el motivo por el que creen que están en esta clase “porque los profesores no nos quieren tener en clase”. Ante un argumento así ¿Qué podía yo responder? Podría haber contestado que estaban aquí porque así les podía ayudar más con las tareas, que así eran menos y así les podía explicar mejor las cosas..., claro. Pero no era cierto del todo, en esa clase había niños con todos los perfiles posibles, niños con desconocimiento parcial y total del idioma español, niños con problemas de comportamiento, niños con un desfase curricular amplísimo, niños que faltan mucho a clase y por eso no pueden

seguir el ritmo de la case ordinaria... y con estas circunstancias ¿cómo se puede atender mejor a un niño fuera del aula? ¿Cómo se justifica entonces el que haya que sacarlos del aula? Y en ese momento la única explicación que encontré, es la que esos chicos me dieron aquel día.

Ahí nació mi interés por encontrar un modelo de educación que no excluyese al alumnado, y sobre todo mi interés por encontrar la manera de hacer ver a los profesores, mis compañeros, que a veces, lo que creemos mejor para la educación de los alumnos, en muchos casos no lo es, y que debemos replantearnos nuestras prácticas, los modelos educativos, los modelos organizativos, y la tradición escolar que nos precede y que marca todavía nuestros días en la escuela.

El hecho estar realizando los estudios de Doctorado a la vez que continuaba con mi labor docente durante el cursos 2006/2007 en el mismo Centro Educativo en el que se ha llevado a cabo esta investigación, hizo que pudiera ir aplicando, y sobre todo, diseñando lo que podría ser una buena estrategia para la búsqueda de ese objetivo, a veces utópico, a veces cercano de conseguir una educación para todos, que no excluyera a nadie. Ya durante la realización del Proyecto de Investigación del Doctorado realicé un primer esbozo de lo que en este momento presento en mi tesis y que se plasmó en un proyecto de investigación/innovación que se puso en marcha durante el curso 2007/2008 y

que continúa desarrollándose durante el presente curso 2008/2009 “El clima de trabajo, participación y convivencia en el centro escolar y aulas: análisis, proyecto y propuestas colaborativas de acción”. A través de este proyecto se han puesto en marcha en el Centro Educativo en el que trabajo múltiples medidas para la mejora de la atención a la diversidad a través de estrategias de Centro y Aula. Una de estas estrategias ha sido la puesta en marcha de los Grupos de Discusión que Centran la investigación aquí presentada.

Acceso al Campo y diseño de los grupos

El acceso al campo fue sencillo, ya que yo misma formaba parte de este Centro Educativo, como profesora y como miembro del Equipo Directivo al frente de la Jefatura de Estudios.

Dentro del marco del Proyecto de Innovación/Investigación en el que el Centro comenzaba a participar en colaboración con la Universidad de Alcalá se propuso al claustro de profesores la participación voluntaria en una serie de grupos de discusión que se llevarían a cabo durante todo el curso escolar con el fin de evaluar distintos aspectos del Centro Educativo y reflexionar sobre formas de mejorar aquellos aspectos mejorables. La propuesta tuvo muy buena acogida, siendo 12 profesores los voluntarios para participar en los grupos de discusión propuestos.

Sobre las características de los participantes se puede decir que los doce eran profesores del Centro Educativo en el que se ha llevado a cabo esta investigación, seis de los participantes tenían su actividad principal en Educación Infantil y seis en Educación Primaria. Entre los participantes hay tanto profesores funcionarios de carrera, como profesores interinos. La mayoría de los participantes, salvo uno que además es licenciado en psicopedagogía, son diplomados universitarios en Magisterio. Los participantes son de diferentes poblaciones, tanto de Castilla-La Mancha, como de Madrid (debido a

la cercanía entre la población en la que se encuentra el Centro Educativo “Azuqueca de Henares” y Madrid. Además encontramos profesores que residen en la misma población en la que está ubicado el Centro, así como profesores que viven en otras poblaciones.

El criterio de selección de los participantes, como hemos comentado, fue que fueran profesores del Centro Educativo y que quisieran participar de manera voluntaria. El número de profesores participantes es representativo ya que durante el curso 2007/2008 la plantilla del Centro Educativo era de 29.

De este modo mantuvimos una reunión con todos los interesados, y se propuso participar en una serie de grupos de discusión para reflexionar sobre todos los aspectos que facilitan crear una comunidad educativa más inclusiva, y de ahí configurar una mejor respuesta a la diversidad del alumnado. El profesorado aceptó y se comenzó a planificar la estructura y el calendario de los grupos de discusión.

El proceso de constitución de los grupos comienza con la creación de un grupo de profesores del centro que voluntariamente han decidido participar en el proceso, en un principio se crea un solo grupo, de ahí que la primera sesión sólo se realice una vez. Aparece, tras la primera sesión, la solicitud de varios profesores para participar en el proyecto. Por ello, y al superar el grupo un

número recomendable para el buen funcionamiento de los grupos de discusión. El criterio que se sigue para la asignación del profesorado a cada grupo es la etapa educativa en la que imparten clase. Así surge un grupo de profesores de Educación Infantil y otro de profesores de Educación Primaria, el número de profesores participantes de cada grupo son 6, aunque en algunas ocasiones, y por motivos de ausencia del profesorado, se han realizado sesiones con 4 o 5 integrantes.

El tiempo en el que se han venido realizando los grupos de discusión ha sido de siete meses, de noviembre a mayo, del curso 2007/2008. En los cuales se han realizado 11 grupos de discusión de dos horas de duración cada sesión, ninguno de los participantes tenía experiencia en este tipo de trabajo. Las sesiones se han realizado en el mismo Centro Educativo, en una sala habilitada para ello. Tanto la primera sesión como la última se llevó a cabo con todos los participantes, la primera porque todavía no eran tantos participantes y sólo había un grupo, y la segunda sesión por una cuestión de calendario.

A continuación mostramos el calendario en el que se llevaron a cabo las sesiones de Grupos de Discusión entre noviembre de 2007 y mayor de 2008.

	Grupo 1	Grupo 2
NOVIEMBRE	26	
DICIEMBRE	10	17
ENERO	14	21
FEBRERO	18	
MARZO	3	10
	31	
MAYO	5	12

Tabla 5 Calendario Grupos de Discusión

Antes de comenzar con los grupos de discusión, mantuvimos tres reuniones con las profesoras encargadas de realizar las preguntas y guiar los grupos de discusión para establecer las normas y conocer el material. El criterio para la elección de las profesoras fue su nivel de implicación con la temática, por un lado la profesora de Pedagogía Terapéutica y, por otro, la Orientadora del Centro.

Los cuestionarios-guía de los grupos de discusión se configuraban semanalmente con la ayuda de las 2 profesoras designadas. Los temas tratados en cada una de las sesiones se muestran en la siguiente tabla:

NOVIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Acogida alumnos y familia. <input type="checkbox"/> Ayuda entre alumnos. <input type="checkbox"/> Colaboración entre profesorado.
DICIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Respeto entre profesorado y alumnado. <input type="checkbox"/> Colaboración entre el profesorado y las familias. <input type="checkbox"/> Participación de las instituciones en el Centro.
ENERO	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Expectativas sobre el alumnado. <input type="checkbox"/> Importancia del alumnado según sus características. <input type="checkbox"/> Rol del profesorado y alumnado.
FEBRERO	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Barreras al aprendizaje y participación en el centro. <input type="checkbox"/> Prácticas discriminatorias. <input type="checkbox"/> Los nombramientos y las promociones de los docentes. <input type="checkbox"/> Adaptación del profesorado nuevo al Centro.
MARZO- ABRIL	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Accesibilidad del Centro Educativo. <input type="checkbox"/> Adaptación del alumnado nuevo. <input type="checkbox"/> Metodologías de trabajo en grupo. <input type="checkbox"/> Coordinación de las distintas formas de apoyo. <input type="checkbox"/> Formación del profesorado para dar respuestas a la diversidad del alumnado. <input type="checkbox"/> Las políticas de atención a la diversidad.
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Organización de la enseñanza del español como segunda lengua. <input type="checkbox"/> Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica. <input type="checkbox"/> Prácticas de expulsión por indisciplina. <input type="checkbox"/> Absentismo escolar.
MAYO	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Programación didáctica y atención a la diversidad de los alumnos. <input type="checkbox"/> TIC e innovación en el Centro.

Tabla 6 Temáticas mensuales Grupos Discusión.

En los grupos de discusión han participado doce profesores, todos ellos del Centro Educativo al que nos referimos, se constituyeron dos grupos de discusión. Para la distribución de profesores en los grupos se tuvo en cuenta el criterio de nivel en el que impartían sus clases, así se creó un grupo de profesores de Educación Infantil y otro de Educación Primaria. El rol de los profesores participantes ha sido el de *participantes como investigadores*. Ellos han aportado la mayor parte de la información primaria sobre el problema de investigación. De ellos se ha obtenido el grueso de la información que ha permitido al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones.

Selección de informantes clave

Los informantes clave que se seleccionaron para realizar las entrevistas en profundidad, son las dos profesoras que pusieron en marcha una metodología de trabajo en el aula a través de grupos cooperativos. El criterio seguido para seleccionar a estos informantes y no a otros, es que presentaban un claro cambio en sus concepciones sobre la educación como consecuencia de todo el proceso de investigación a través de grupos de discusión. Se había producido en ellas un cambio fundamental que era necesario conocer en profundidad, conocer los motivos del cambio en ellas y no en otros profesores, conocer las evidencias en la práctica que les había llevado a ese cambio de “concepción”.

II. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El análisis de datos etnográficos se asemeja a la separación de partículas que se practica en física subatómica, además, puesto que los fenómenos culturales siempre pueden ser nuevamente analizados, subdivididos y reconstruidos, el término del análisis no es sino un punto arbitrario donde se detiene la investigación, marcado por las elecciones del etnógrafo respecto a los componentes que deben ser estudiados, los instrumentos de recogida de datos y la profundidad del análisis. (Goetz y Lecompte, 1988: 195).

Como dice Wolcott (1993: 143) es tarea del etnógrafo organizar y presentar esa información explícitamente, buscando las “tendencias” y las “obligaciones”, los ideales y las realidades, las satisfacciones, las contradicciones y las paradojas.

El proceso de análisis y tratamiento de los datos obtenidos de la investigación se ha llevado a cabo en 3 fases, que en base al modelo de análisis de Tesch (1990) se configurarían en un análisis exploratorio, confirmatorio y la descripción e interpretación. Los tres momentos se solapan y complementan mutuamente, ya que en este tipo de investigación la fase de recogida de datos se complementa con el análisis y reflexión de los mismos, como dicen Goetz y Lecompte (1988) cada una de las fases está influida por las demás.

El proceso seguido con sus fases y tareas correspondientes, queda sistematizado en el siguiente cuadro:

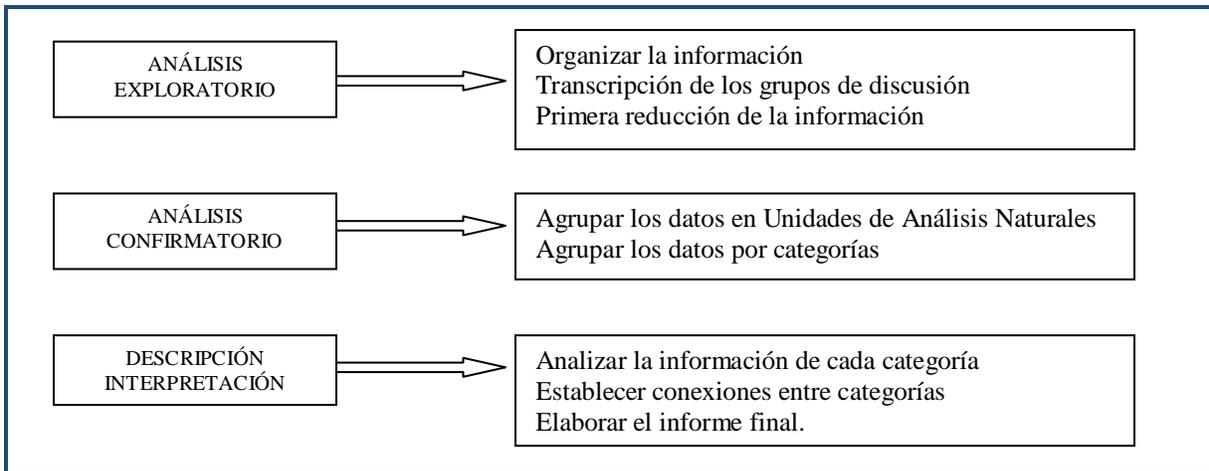
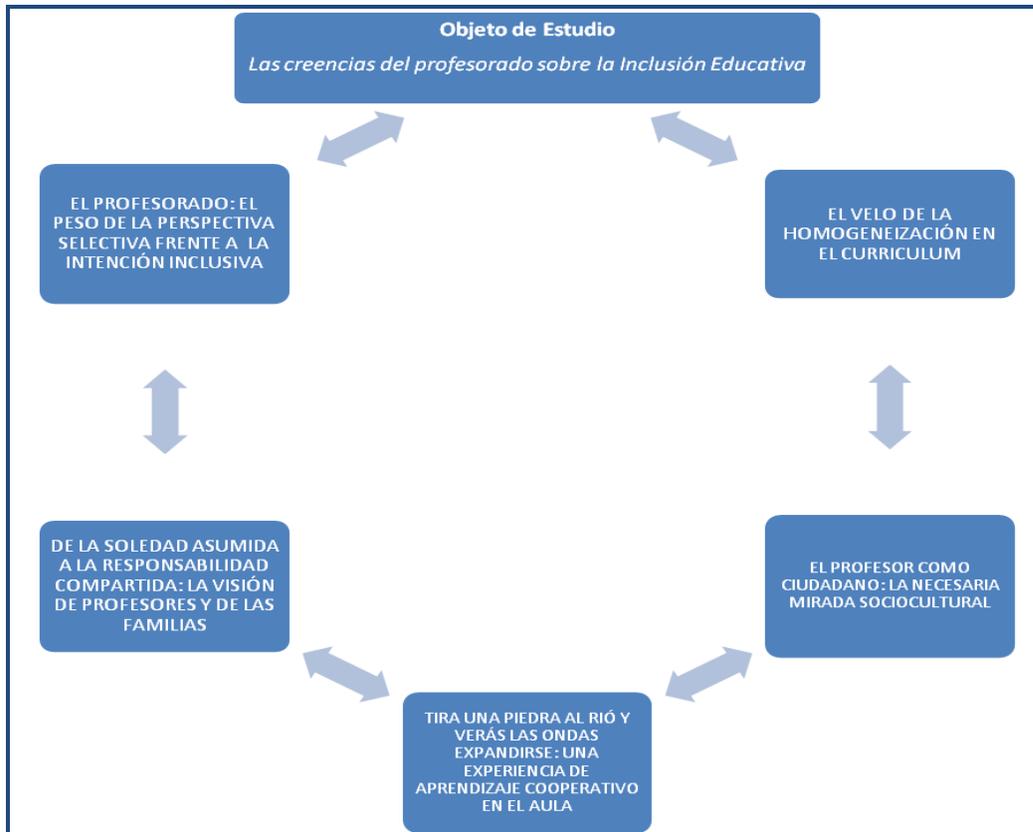


Tabla 7 Modelo de análisis

LAS CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN



Mapa Conceptual 1 Las categorías de la Investigación en relación al Objeto de Estudio

**1.1. EL PROFESORADO: EL PESO DE LA
PERSPECTIVA SELECTIVA FRENTE A LA
INTENCIÓN INCLUSIVA**

Si nuestra escuela ha superado el modelo de escuela selectiva y segregadora dependerá en gran parte de si nuestros profesores lo han hecho; la búsqueda de si esta afirmación es correcta o no guía el análisis que a continuación presentaré. Del análisis de la categoría se extraerán aspectos tales como la concepción de Educación Especial entendida como Educación diferente y dirigida a un grupos específico de alumnos, el reparto de responsabilidades entre el profesorado en cuanto a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, la perspectiva sobre los derechos del alumnado y, por último, la intención de cambio.

Estamos de acuerdo con Domingo (2005) en la dificultad de reconstruir los centros escolares de formas y lugares individualistas a un trabajo en colaboración, y que además la cultura de la escuela es resistente a los intentos de embarcarse en procesos de este tipo. La cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos. La cultura escolar puede ser un elemento facilitador o, por el contrario, una barrera para la consecución de lo que venimos denominando “inclusión” en educación, como claramente expresa uno de los participantes en los Grupos de Discusión, los profesores conocen la influencia de su percepción y de su estado de ánimo en la manera en la tratan a los alumnos y, sobre todo, en como afrontan sus clases:

Tenemos que partir también de la motivación nuestra como profesionales, pero a lo mejor nos estamos dejando por esa inercia de desmotivación y estamos nosotras mismas también desmotivadas. Nosotros aquí en el colegio tendríamos que ser el motor. Tendríamos que preguntarnos a ver qué hago yo para motivarlos. El día que vienes más contenta pones más ilusión y eso se nota. El día que vienes mejor parece que los niños están más motivados (G.D 14/01/2008)

La oposición que existe hacia cualquier tipo de modelo educativo que no sea el “tradicional” se puede ilustrar en una situación que, de manera informal, pude observar a principio de curso, el día 3 de septiembre de 2007, nada más comenzar el curso escolar, cuando se convocó una actividad a través del Centro de Profesores de Azuqueca de Henares. La actividad era un curso de formación sobre la Escuela Inclusiva que respondía a la necesidad de una formación específica sobre la temática ya que de manera inminente (ese mismo curso) se iba a poner en marcha un modelo educativo en el propio Centro Escolar que respondía al modelo de educación inclusiva. El primer día de curso, llevé a cabo una observación informal de la reacción de los profesores tras el primer día de curso. Cuando salían todos los profesores del aula en la que se había impartido el curso, me acerqué y uno de ellos se dirigió a mí con la siguiente frase: *mira, yo sólo te digo que esto de la inclusión nos va a llevar al fracaso de la educación.*

Dicha afirmación encierra varias contradicciones. En primer lugar la afirmación de “nos va a llevar al fracaso de la educación” implica que en este momento no existe fracaso, idea en la que la mayoría de profesores no coincide, y además este mismo sujeto en diversas ocasiones manifiesta su disgusto por el fracaso tan grande que existe en la educación a todos los niveles. Es muy poco probable que si un profesor conoce el significado de Inclusión Educativa²⁶ afirme que “esto nos va a llevar a un fracaso de la educación”, cuando precisamente el fundamento de la inclusión educativa y de todas las estrategias que responden a la misma, pretenden precisamente, lo contrario, es decir, superar el fracaso escolar, dirigiendo los esfuerzos a que todo el alumnado, independientemente de sus características personales, consiga el éxito escolar.

El desconocimiento sobre el propio concepto de inclusión educativa de la mayoría del profesorado, y sobre las estrategias educativas adecuadas, para llevar a cabo un modelo que huya de la exclusión y la segregación, se evidencia a lo largo del estudio, como se demuestra en el extracto que sigue, y que ilustra de manera clara la valoración que los profesores hacen de una de las medidas inclusivas que se han puesto en marcha durante el curso escolar en el Centro Educativo, y que es el desdoble heterogéneo para reducir la ratio,

²⁶ Comparto con MEL AINSCOW (2000) el concepto de educación inclusiva como *una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.*

estrategia para atender a la diversidad sin segregar a los alumnos, sin separar a los alumnos que no “alcanzan el nivel de la clase”, dando una respuesta común, pero individualizada al configurar, de este modo, clases con menos alumnos.

Desdobles en Grupos heterogéneos para reducir la ratio en 1º y 2º de Primaria en el Área de Matemáticas: ha sido muy positiva según todos los profesores implicados, y sobre todo en el rendimiento de los alumnos.

Memoria Final del Curso 2007/2008

La perspectiva negativa mayoritaria de la mayoría del profesorado sobre la inclusión educativa encuentra su fundamento en el desconocimiento de los propios profesores sobre las implicaciones del mismo modelo, como bien ilustra una de las profesoras en una entrevista en profundidad *Cuando llegué a este centro se me propuso trabajar en grupos cooperativos en el área de conocimiento del medio. Nada había oído de la escuela inclusiva y poco del aprendizaje en grupos cooperativos, por lo que ha sido una experiencia nueva para mí (Entrevista Sujeto 2 03/07/2008).*

Al desconocimiento sobre el propio modelo de inclusión educativa, hay que añadir el sentir general del profesorado sobre su escasa, o ninguna, formación para atender a la diversidad del alumnado, como queda reflejado en una de las

aportaciones de una profesora en los Grupos de Discusión: *El profesorado no está formado ni preparado para responder a la diversidad del alumnado (G.D 10/03/2008)*. Lo que al mismo tiempo va unido a la idea, desarrollada a lo largo de este análisis, de que la atención a la diversidad tiene que ver con la Educación Especial, y por tanto desconectada de la enseñanza “ordinaria”.

Incluso no existe acuerdo sobre el modelo de atención a la diversidad, ni sobre la manera de dar respuesta al alumnado, y menos sobre las prácticas, como muestran las siguientes conversaciones entre los integrantes de dos Grupos de Discusión distintos:

Sujeto 1: yo es que pienso que el trabajo en grupo si los alumnos son más o menos homogéneos entonces sí que puede funcionar el grupo cooperativo.

Sujeto 2: es que eso es justo lo contrario de la lo que es un grupo cooperativo.

Sujeto 3: yo creo que es más difícil el trabajo en grupo. Surgen muchos problemas y tienes que mediar.

Sujeto 4: eso que están haciendo es un aprendizaje.

Sujeto 5: si les dejas escoger grupo pues los buenos se ponen juntos.

(G.D 14/01/2008)

Importante también, la distinción que los propios participantes hacen entre las prácticas de Educación Infantil y Primaria, y destacable la crítica y las prácticas segregadoras y los motivos que los propios profesores encuentran al uso de

este tipo de prácticas (atención fuera del aula al alumnado con algún tipo de diferencia), como se muestra en la siguiente conversación en uno de los Grupos:

Sujeto 1: en Primaria se trabaja de otra manera. La organización es diferente.

Sujeto 2: se cambian los grupos de trabajo en clase para favorecer la cohesión social. Yo fomento lo de todos con todos.

Sujeto 3: yo no les cambio porque para ellos es como un castigo, no lo admiten bien cuando ya tienen su grupo y luego los cambias.

Sujeto 4: yo creo que se sacan a los niños del aula que tienen problemas de aprendizaje porque a los profesores les molestan dentro.

Sujeto 5: yo creo que en primaria es la tónica quejarse, porque yo estando en Infantil siempre he escuchado a compañeros decir cosas como que estos niños no saben nada. Y es que los niños llega un momento que les toca madurar y a partir de ese momento se les enciende la bombilla y pegan el cambio. Yo creo que las quejas vienen más por los niños que vienen sin idioma

(G.D 10/03/2008)

Analizando las aportaciones de los grupos de discusión se extrae que existe un descontento por la llegada de niños a lo largo del curso al Centro, se considera que es una cuestión que afecta al funcionamiento de las aulas, y que además no se está organizando bien la respuesta desde el Centro Educativo, como se

muestra en la siguiente aportación de uno de los participantes *Tenemos un handicap por el goteo de inmigrantes que nos está llegando. La manera de organizar el centro no es la mejor para responder a toda la inmigración* (G.D 10/12/2007). En las anotaciones en el diario de campo de la investigadora encontramos referencias a este aspecto cuando los profesores en diversas ocasiones han mostrado su malestar por la llegada de alumnos comenzado el curso escolar, y demás llegada con desconocimiento del idioma, expresando que a estos alumnos, habría que “tratarlos” en otras aulas hasta que estén preparados para entrar en el aula ordinaria, lo que se contradice con el enfoque fundamental de la inclusión educativa, y que además viene reflejada en la Ley de Educación, y en la normativa educativa de Castilla-La Mancha, en la que se hace explícito que el Proyecto Educativo de los Centros debe contemplar la Inclusión Educativa como principio fundamental.

Lo cierto es que podemos apreciar que la mayoría del profesorado está de acuerdo, y usa estrategias de ayuda entre iguales, pero sólo en una dirección “del que más puede al que menos”, el problema es que no ocurre nunca en sentido contrario, no se da la oportunidad al alumnado con algún tipo de dificultad a prestar su ayuda a otro alumno, y menos que un alumno con “dificultades” pueda ayudar a un alumno considerado “más listo”, como muestra una de las aportaciones de una de las profesoras *Suelo poner a los niños de*

dos en dos para que uno tire del otro, uno que va un poco peor y otro que va mejor (G.D 26/11/2007).

La atención al alumnado, lamentablemente, va a depender en gran medida de la “voluntad” del profesor para ayudar a ese alumno a desarrollar al máximo su potencial, en palabras de una de las participantes en los Grupos de Discusión *Hay gente que se preocupa mucho y hay gente que ni fu ni fa, vienen hacen sus horas y se van. Depende de la profesionalidad de cada persona, simplemente no sabe o no tiene intención de aprender. (G.D 21/01/2008).*

Se sigue respetando el criterio del profesor como válido, aunque vaya en contra del proyecto institucional y de la evidencia, se sigue malentendiendo la libertad de cátedra, como expresa uno de los participantes *Cada uno tiene su manera de ver las cosas, como cada uno tiene sus criterios no se llegan a acuerdos cada uno hace lo que considera en su clase (G.D 12/05/2008).*

La creencia de que la capacidad es fundamental para tener éxito escolar, frente a la idea de que el esfuerzo puede llevar al éxito a una persona que en principio no “parecía” tan capaz, invade a nuestros docentes²⁷. Así, aun cuando se pueda pensar que el esfuerzo es importante, los profesores tienden a pensar que un alumno que, en principio no cuenta con esa capacidad, no va a

²⁷ Como apunta Perkins (1999: 45): *en nuestra cultura predomina una teoría del éxito y del fracaso basada en la capacidad. El éxito del aprendizaje depende de la capacidad más que del esfuerzo.*

poder llegar a “la meta propuesta” por mucho que se esfuerce, y además no se le va a exigir. De ahí la gran importancia de cambiar esta concepción del aprendizaje²⁸, por una idea de inteligencias múltiples como bien señalan Stoll y Fink²⁹. Observamos la importancia que los profesores conceden a la “capacidad innata” en la siguiente conversación extraída de los grupos de discusión:

Sujeto 1: En parte, asumamos nuestra parte, pero hoy en día todo se delega en la escuela hasta los padres dicen “es la obligación de la escuela”, oiga “usted me ha traído a mí su deficiente severo”, la administración, los recursos, la escuela tienen parte de culpa. “Estamos siempre regateando recursos”. “Siempre ha habido niveles”, es que parece que los niños con deficiencias tengan que llegar al mismo nivel que los demás. “Los maestros no somos santos”.

Sujeto 2: “hay niños a los que no se les puede exigir mucho más pero sí que se les puede seguir educando”, “ya está claro que no se le va a poder exigir más”.

(G.D 18/02/2008)

Lo que ocurre en la escuela depende fundamentalmente de los maestros que en ella trabajan, de su cultura, de su ser social, pero esa idea la desarrollaré más en profundidad más adelante en la categoría que la define. Como se

²⁸ Como señalan Joyce y Murphy (1990: 248): *si la cultura de la escuela se impregna de la creencia de que las razones que explican el aprendizaje del estudiante deben buscarse principalmente en el mundo exterior, en los genes y en el ambiente social vivido por el estudiante, los esfuerzos de mejora de la escuela pueden parecer inútiles e incluso ridículos.*

²⁹ La idea inteligencias múltiples basada en la idea de que *puesto que cada uno tiene una inteligencia y estas inteligencias trabajan de formas diferentes, se necesita una variedad de estrategias para satisfacer esas diferencias* (Stoll y Fink, 1999: 206).

aprecia en la siguiente aportación, si un profesor tiene bajas expectativas sobre su alumnado, es muy difícil que estos alumnos consigan el éxito escolar *Yo desde luego como padre con estas clases de inmigrantes me plantearía si dejar a mi hijo en esta clase o llevármelo (G.D 10/12/2007)*. Se deben cuidar las expectativas hacia los alumnos, es fundamental no partir de expectativas bajas por cuestiones de “estereotipos”, se debe llegar a la comprensión de que los alumnos son todos susceptibles de aprendizaje, todos pueden aprender dentro de sus posibilidades y de ahí que sea importante superar la creencia de que la capacidad lo es todo, entonces no valdría la pena ningún esfuerzo, sería como enseñar a una piedra, y no hace falta decir que los niños, por muchas dificultades que puedan tener, no son piedras.

En cuanto a las prácticas inclusivas, los profesores siguen considerando que la atención al alumnado con algún tipo de necesidad debe hacerse fuera del aula por una persona “especialista” como uno de los integrantes de los Grupos de Discusión expresa *“Los profesores de apoyo se dedican a los alumnos que realmente lo necesitan. Entran al aula y tu les dices a qué alumnos tiene que llevarse y reforzar (G.D 12/05/2008)*.

Esta cuestión choca frontalmente con la idea de inclusión educativa, erróneamente se puede pensar que lo que se pretende es quitar el apoyo a los alumnos que lo puedan necesitar, pero en realidad el objetivo es que el apoyo

no esté centrado en el alumno, sino en el entorno, mejorar las condiciones educativas a nivel general, de manera que el foco de atención no sea el alumno y sus dificultades, sino cómo cambiar lo que ese alumno rodea para que las dificultades disminuyan o, en el mejor de los casos, desaparezcan.

Toda esta idea se ilustra en la conversación que sigue:

Sujeto 1: Yo no veo positivo el apoyo dentro del aula”, cuando tú tienes un alumno que no sabe hablar, que cuando hace un alumno en un rincón con 2 alumnos en un rincón.

Sujeto 2: “la teoría es muy bonita, pero hay que hacerlo en la clase”

Sujeto 3: “Mi opinión es que los apoyo dentro del aula es un fracaso”.

(G.D 03/03/2008)

En cuanto el tiempo que el profesor dedica a los alumnos, los profesores siguen pensando, y además está basado en sus prácticas educativas, que el tiempo que se dedica a los alumnos es general y tiene que ser el mismo para todos, ya que en caso contrario estás quitando el derecho a unos para atender a otros. Que esta creencia se sustenta en las prácticas quiere decir que la práctica tradicional de la explicación magistral tiene como objetivo que todos

los alumnos adquieran unos “conocimientos” al mismo tiempo y con el mismo ritmo, consecuencia de lo cual es que los alumnos que no entienden esta explicación general y estándar, necesiten de una atención especial, que los profesores manifiestan no poder ofrecer siempre, por motivos como la falta de tiempo, así lo expresa uno de los participantes en los Grupos: *Son niños que necesitan mucha atención. Los que pierden son los que tienen un nivel bajito porque te dedicas a los que van peor. Siempre te dedicas al más débil (G.D 10/12/2007).*

No sólo se considera que la atención educativa al alumnado con algún tipo de diferencia debe hacerse por un especialista y fuera del aula ordinaria, además se manifiesta que la acogida de este alumnado (que en muchas ocasiones se incorpora al sistema educativo de forma tardía), como muestra esta aportación de uno de los participantes: *El plan de acogida es muy difícil, no hay tiempo y hay muchas cosas que olvidamos. Lo ideal sería que hubiera una persona que hiciese esa acogida (G.D 03/03/2008).* El Plan de Acogida debe ser un proyecto de Centro en el que todo el profesorado tenga responsabilidades.

En cuanto a las prácticas educativas, los profesores manifiestan que les gustaría atender al alumnado dentro del aula, pero que es una cuestión de tiempo lo que impide que así sea como ellos mismos expresan en palabras de uno de los integrantes “*Si que existe preocupación para dar respuesta al*

alumnado dentro del aula, pero falta tiempo. Tienes que buscar tiempo pero no lo hay, priorizas. “Todo se deja caer mucho en el tutor” (G.D 18/02/2008).

El concepto de atención a la diversidad sigue siendo un modelo de atención específica al alumnado con algún tipo de “diferencia” y no se considera el cambio metodológico como un medio para llegar a todo el alumnado, y sobre todo, para conseguir que todos puedan participar en el aula. Podemos afirmar entonces que el necesario cambio metodológico en las prácticas educativas sigue siendo algo que la mayoría de docentes no contempla. Esta idea del anclaje en prácticas tradicionales demuestra que los profesores, a pesar de conocer qué prácticas favorecen la enseñanza y el aprendizaje, siguen empeñados en mantener un sistema quemado y que ha demostrado durante décadas que no lleva a la mayoría del alumnado al éxito, como bien apunta Perkins³⁰.

Importante sobre el peso de la visión selectiva de la educación y las prácticas educativas, es el concepto y uso que los profesores tienen sobre las nuevas tecnologías. En este caso la mayoría del profesorado piensa que el uso del ordenador como estrategia educativa queda relegado a un segundo lugar, ya

³⁰ “el problema se reduce a lo siguiente: no aplicamos nuestros conocimientos. En la escuela de los barrios residenciales, en la escuela del centro de la ciudad, los maestros enseñan y los alumnos aprenden como hace veinte o cincuenta años. En la era de los discos compactos, las videocasetas, las comunicaciones vía satélite y los ordenadores portátiles, la educación permanece apegada a las prácticas tradicionales. PERKINS (1999: 16).

que existen otras prácticas que se consideran fundamentales y prioritarias como son los ejercicios de lecto-escritura, así como la corrección de las tareas. De este modo se considera que el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza tiene que ver con la diversión y lo lúdico, más que con lo educativo.

Sujeto 1: Los profesores se forman poco sobre las TIC. “Siempre se alude al tiempo, y no sólo es tiempo es una cuestión de comodidad”.

Sujeto 2: Muchas veces es por la comodidad de no ir a otra aula. Utilizamos muy poco para los medios que tenemos.

Sujeto 3: El día a día nos come, no me da tiempo a leer con mis alumnos, un día le pones un video, te lo propones como algo excepcional. A mí al cabo del día se me va el tiempo y bastantes cosas me llevo a mi casa como para tener que pensar en la película que tenemos que poner.

(G.D 3/03/2008)

Las prácticas educativas siguen estando basadas en el trabajo individual, incluso en Educación Infantil cuestión que llama la atención ya que la Educación Infantil está más orientada al desarrollo de los niños como personas que al aprendizaje de contenidos conceptuales, de ahí la importancia de la siguiente aportación en uno de los Grupos de Discusión en la que se ve

claramente cómo las prácticas de trabajo individual, más características de niveles educativos superiores, se están generalizando a todas las etapas educativas “*Valoramos más el que haga bien la ficha que el trabajo en grupo; ahora mismo en Infantil valoramos más el trabajo individual que en grupo (G.D 21/01/2008).*”

Se sigue entendiendo el trabajo en grupo como poco productivo, aludiendo a que sólo unos alumnos trabajan y el resto no hace nada; lo que muestra que existe desconocimiento sobre las prácticas cooperativas en el aula y sobre las estrategias para atender a la diversidad basadas en la participación de todos los alumnos, como se observa en la siguiente conversación en uno de los Grupos:

Sujeto 1: yo creo que se valora más cuando es individual, porque cuando es en grupo es un trabajo de varios entonces...

Sujeto 2: yo creo que a la hora de evaluar se tiene más en cuenta el trabajo de individual.

Sujeto 3: El trabajo en equipo corre el riesgo que siempre trabajan los mismos. Evaluarles en grupo es más difícil que de manera individual.

(G.D 26/11/2007)

Sujeto 1: Este año tenemos clases tan pequeñas y con tantos alumnos que casi no se cabe para hacer actividades individuales. No tenemos tiempo para hacer actividades de otro tipo la mayoría individual.

Sujeto 2: Con el alumnado que tenemos con tantas carencias pues sólo se pueden hacer actividades de tipo individual.

(G.D 05/05/2008)

El tratamiento de la diferencia como un valor negativo y que hace que la enseñanza se encuentre con dificultades es uno de los grandes impedimentos para la atención a la diversidad del alumnado. Como se aprecia en la siguiente aportación en los Grupos de Discusión “*Si es a nivel cultural la diversidad es positiva y rica, pero si es a nivel académico es pobre y te perjudica en el funcionamiento de la clase, muchas veces la diversidad es un problema, si no se tienen los recursos necesarios suele ser un problema* (G.D 21/01/2008). Hay que tener en cuenta que la concepción del profesor sobre los alumnos influye de manera determinante en los resultados educativos de este último, a través de las interacciones, exigencias, expectativas, etc. Como bien explica

Ainscow³¹ (2001) la influencia que, tanto las creencias individuales como las de la organización³², tiene sobre el tratamiento que damos a los alumnos.

Como los profesores mismos aceptan: *El profesorado como norma general no ve la incorporación de alumnado con necesidades como una oportunidad de reto profesional. Nos deberíamos preocupar mucho más, lo vemos como un problema, como una dificultad. De momento la variedad de lenguas y culturas se ve como algo negativo, se ve como un retraso para la escuela. La gente en general lo ve como algo negativo, tenemos miedo a lo desconocido (G.D 21/01/2008).*

El día que vienes más contenta pones más ilusión y eso se nota. El día que vienes mejor parece que los niños están más motivados (G.D 14/01/2008).

Las diferencias se siguen considerando algo negativo y que incide de manera desfavorable en el rendimiento de los alumnos, y en el funcionamiento del Centro Escolar. Los profesores siguen considerando que situaciones tan habituales hoy día como la diversidad en la tipología de familia es un factor negativo y no deseable, como ellos mismos expresan “*Se tienen en cuenta las diferentes estructuras familiares, pero se considera normalmente negativo (separaciones, madres solteras...)* (G.D 21/01/2008).

³¹ *La cultura del lugar de trabajo influye en el modo que tienen los maestros de contemplar su trabajo y desde luego a sus alumnos* (Ainscow, 2001)

³² Edgar Schein (1992) ha sugerido que la cultura consiste en los niveles más profundos de concepciones y creencias básicas que son compartidas por los integrantes de una organización, que operan inconscientemente para definir la imagen que la organización tiene de ella misma y del entorno que la rodea. Se manifiesta a través de normas que sugieren lo que las personas deben hacer y cómo deben hacerlo.

Se considera que la situación económica de las familias influye de manera determinante en el rendimiento y en la preocupación de los padres sobre la educación de los hijos, así se muestra en las aportaciones de los Grupos de Discusión como se muestra a continuación:

Vemos que hay de todo, pero por norma general se preocupan más los padres de un mayor estatus. Los padres extranjeros, dependiendo de su situación económica, se preocupan más o menos por los hijos (G.D 21/01/2008).

Se tiene un concepto tan negativo de la “inmigración” que se justifica y se acepta que por este motivo haya familias que lleven a los niños/as a colegios concertados o privados, con la intención de huir de los colegios en los que existe diversidad cultural, así se muestra en la siguiente aportación: *Creo que los padres tampoco lo aceptan “en este colegio hay muchos inmigrantes”... hay muchos padres que no traen a los niños a la escuela pública por esto (G.D 21/01/2008).* Contraria a esta idea es la idea de la riqueza de la diversidad cultural, y la idea de que todos los niños son valiosos para la educación y todas las personas valiosas para la sociedad.

Los profesores son conscientes, en su mayoría, de la gran influencia que tienen sus creencias sobre la manera en la que tratan a los alumnos, lo que ocurre es que se aprecia más en los demás que en unos mismo. Es difícil que un profesor admita sus propios prejuicios y como a través de ellos se genera una conducta que influye, tanto en el propio alumno como en sus compañeros.

Además existe una práctica que potencia el valor negativo de la diferencia, y que los profesores admiten hacer con frecuencia, es la comparación entre alumnos y el “etiquetado”. Así encontramos todo tipo de aportaciones en los grupos de discusión que muestra que los profesores son conscientes de la influencia que tienen los prejuicios, las creencias, las expectativas sobre el alumnado en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sin embargo, parece aceptarse que exista y aceptarse también que es una situación ante la que no se puede hacer nada: *Yo tuve un compañero que era racista, nuestras actitudes se ven reflejadas en la educación y en como tratamos a los niños (G.D 17/12/2007).*

Hay profesores que no aceptan al alumnado de la localidad cuando son de contextos y situaciones desfavorecidas concretas. A nadie le gusta que en mitad de curso venga un niño (G.D 21/01/2008).

Sobre la manera en la que etiquetamos al alumnado existen dos posturas bien diferenciadas, por un lado aquellos que piensan que poner una “etiqueta” a un alumno no tiene ningún efecto negativo, y que además se hace con frecuencia y no tiene importancia, y aquellos que asumen que, a pesar de saber que no es una buena práctica, se hace en las aulas, como se aprecia en la siguiente conversación:

Sujeto 1: las etiquetas hacen que si que se excluya, dentro de clase también se le etiqueta.

Sujeto 2: hay veces que no hace falta que se vaya de clase todos se dan cuenta, ese igualitarismo no puede ser, veo difícil quitar las etiquetas. Los niños ellos mismos se ponen etiquetas.

Sujeto 3: yo creo que es más perjudicial el que intentemos taparlo que el tomarlo de manera natural, la respuesta de los alumnos es mejor dentro de la clase cuando se asume que un alumno es ACNEE que cuando se intenta tratar igual que a los demás.

Sujeto 4: No se intenta evitar la comparación entre los alumnos ordinarios y los ACNEEs, se resalta el trabajo del acnee cuando es bueno en comparación con el de sus compañeros.

(G.D 18/02/2008)

Etiquetar al alumnado es una práctica que fomenta la segregación y la exclusión del alumnado que se considera “diferente”, de ahí que sea urgente, tanto en la formación inicial del profesorado, como en la formación continua, el conocimiento de los modelos educativos que pueden ayudar a superar la exclusión educativa y social, como es el caso del modelo educativo inclusivo. Es fundamental que el profesorado sea capaz de hacer explícita la cultura del

Centro, conocer para poder cambiar; en muchos casos se llevan a cabo prácticas que incluso se desconoce que sean excluyentes por sí mismas, como en el caso que acabamos de ver, o que se saben excluyentes pero se argumenta que no pasa nada por utilizarlas, que los alumnos lo toman con “naturalidad”.

**1.2. EL VELO DE LA HOMOGENEIZACIÓN EN EL
CURRICULUM**

Es esencial que la diversidad en las habilidades y talentos de los niños sea reconocida no sólo en el currículo ofrecido, sino también en las evaluaciones asociadas a él (Stoll y Fink, 1999: 69). A lo largo de todo el trabajo se ha mostrado la urgencia de superar los modelos selectivos centrados en las diferencias del alumnado, preocupados por encontrar un alumno medio, un grupo de alumnos homogéneo que pueda responder de igual manera ante las estrategias de enseñanza del profesorado; este modelo, como ha quedado patente, no respeta la diferencia de ritmos, capacidades, intereses, etc, que nuestra legislación educativa admite, y que tan enriquecedora es. A lo largo del análisis de esta categoría se extraerá en qué medida la búsqueda y deseabilidad de la homogeneidad está presente en las creencias y prácticas educativas, del profesorado.

La lógica de la homogeneidad³³ que caracteriza la lógica de una escuela selectiva tiene todavía una presencia importante en las escuelas. De esta lógica se derivan prácticas y modelos organizativos, que desde mi punto de vista vienen impidiendo el desarrollo de una escuela para todos que supere las características individuales del alumnado “dando a cada uno lo que necesita” dentro del marco del aula ordinaria. En la aportación que sigue de un Grupo de

³³ Según Brown, Nietupski y Hamre-Nietuptski (1987) la lógica de la homogeneidad trataría esta como un objetivo generalmente positivo que, si no se puede alcanzar, al menos hay que orientarse hacia él. *Con la asunción y la creencia en las propiedades presumiblemente positivas de la lógica de la homogeneidad en los sistemas educativos, los educadores han impedido de un modo sistemático, aunque inadvertidamente, que muchos alumnos deficientes y no deficientes adquieran las habilidades, los valores y las actitudes necesarios para funcionar en los polifacéticos e interpersonalmente complejos entornos de los adultos.*

Discusión se muestra como incluso al plantearse el trabajo en grupo se sigue pensando que para que funcione tiene que basarse en la homogeneidad de sus miembros *“Yo es que pienso que el trabajo en grupo si los alumnos son más o menos homogéneos entonces sí que puede funcionar el grupo cooperativo” (G.D 14/01/2008)*. Esta es una idea clave que dificulta la implantación de metodologías de aula inclusivas, ya que la idea precisamente de los grupos cooperativos, como se ha explicado en el marco teórico, es la de que los grupos tienen que ser heterogéneos, y cada miembro deber aportar lo mejor de sí para que la “tarea” se pueda llevar a cabo con éxito.

Se vienen demandando por parte del profesorado modelos organizativos que se basen en la agrupación del alumnado en base a criterios como el rendimiento, el origen, las dificultades, etc., que por otro lado ha venido siendo desde la creación de escuelas especiales la dinámica de atención a la diversidad: una clase para los alumnos que pueden seguir el “ritmo” del clase y otra, apartada y dirigida por un “especialista”, para todos aquellos que no pueden seguir ese ritmo; como se aprecia en la aportación que uno de los participantes hizo en uno de los Grupos: *Otro problema que se plantea es que se les mete en el curso por edad, y nos estamos encontrando con niños con verdaderos problemas para seguir la clase, hay un caso de un niño que no quiere aprender, ni tiene interés. Solicitamos más autonomía para meter a ese*

niño en el curso que consideremos ya que somos nosotros los que conocemos a los niños. (G.D 26/11/2007)

Estas ideas se siguen perpetuando y reproduciendo a lo largo del tiempo a pesar que los estudios que se han llevado a cabo demuestran que, como dice Pujolás³⁴, está sobradamente demostrado (Véase, por ejemplo, Coll, 1984; Putnam, 1993; Johnson y Johnson, 1994 y 1997) que la estructura de aprendizaje que da mejores resultados es la cooperativa, tanto en lo que se refiere a la calidad de las relaciones que se establecen entre los alumnos, como al rendimiento de los mismos.

Como bien explica Pujolás (2004: 24) en una escuela selectiva se mide el éxito por el número de alumnos que alcanzan la meta, como puede ser obtener el título, ir a la universidad, obtener un trabajo prestigioso, etc. De ahí que el profesorado considere que la escuela que tiene alumnos con diferencias es una escuela abocada al fracaso, y se parte ya desde el principio de la idea de que no se puede mejorar, ni aprender. Además se piensa que tiene que existir una distribución del alumnado en función de su origen, justificando ésta como medida para mejorar las escuelas, idea que refuerza la importancia que se sigue dando a la homogeneidad del alumnado para el éxito escolar, así se

³⁴ Para saber más: Pujolás, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Zaragoza: Universidad de Vic.
En <http://www.maestrosdeprimaria.com/undocumento.php?id=18>

aprecia en la siguiente aportación en uno de los Grupos *“La administración debería fijarse en la distribución de los inmigrantes. Al final vamos a ser un gueto. Los españoles se van”* (G.D 10/12/2007).

Una escuela que mide el éxito a través de este tipo de indicadores “deja a mucha gente en la cuneta”, a todos aquellos a los que describe como “que no sirven para estudiar” y además a los que no quieren hacerlo. De ahí se derivan soluciones como apartar a este alumnado del sistema educativo, aludiendo a argumentos como: *“El nivel de la clase baja con todos los inmigrantes”* (G.D 10/12/2007). *“Son niños que necesitan mucha atención. Los que pierden son los que tienen un nivel bajito porque te dedicas a los que van peor. Siempre te dedicas al más débil”* (G.D 10/12/2007).

Se produce a través de estas argumentaciones una fuerte paradoja en relación con la educación que recibe el alumno con algún tipo de discapacidad: “para proporcionarle un curriculum funcional, que le sirva para la vida en sociedad, se le escolariza en un entorno diferente del de los alumnos sin discapacidad, con quienes se supone que tendrá que interactuar cuando deje la escuela” (Pujolás, 2004: 29).

A la hora de hablar de los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, también se recurre a la idea de homogeneidad, como si hubiera un ritmo, que es el adecuado, y además marcado por un material curricular establecido, normalmente el libro de texto. Ese ritmo, que responde a la pregunta de

cuándo enseñar, al que los docentes recurren insistentemente como el gran motivo que no les permite atender a este alumnado (el que nos sigue el ritmo establecido) ya que tienen que cumplir con unos “plazos”. Este material curricular que, en principio y por sí mismo, no respeta en absoluto diferentes ritmos, intereses, motivaciones, capacidades, etc. que, por otro lado, debería ser el punto de partida de toda organización del aprendizaje, no comprendo cómo los diferentes ritmos de aprendizaje no marcan el ritmo de enseñanza, y es un material curricular el que marca la velocidad a la que los niños tienen que aprender (aunque aprender en este contexto significaría elaborar todas las actividades que el libro establece para un día, semana o mes determinado). Así se aprecia en la siguiente conversación surgida en uno de los Grupos de Discusión:

Sujeto 1: no tenemos en cuenta para preparar las unidades didácticas la diversidad del alumnado, luego si surge algo específico se trata en el momento.

Sujeto 2: “que remedio” tenemos que adaptar los contenidos a los diferentes conocimientos previos de los alumnos.

Sujeto 3: se organizan actividades para los que terminan pronto y los que les cuesta más. Haces fichas de refuerzo.

(G.D 05/05/2008)

La diversidad se considera un problema para el profesorado, de ahí que la solución que desde un enfoque selectivo se da a “este problema” sea eliminar dicha diversidad y homogeneizar la escuela. Así lo expresa uno de los profesores en uno de los Grupos: *“Es más fácil trabajar con todos igual que cada uno con un nivel, un material, etc. Cuanto más numerosa es la clase mayor problema”* (G.D 21/01/2008).

No se considera importante que los materiales curriculares reflejen la diversidad del alumnado, más bien lo que se pretende es que no exista esa diversidad para no tener que adaptar nada, parece una idea increíble que se piense que es más fácil acabar con la diversidad que adaptar un material curricular, pero sin embargo es cierto, y así se observa en la siguiente conversación:

Sujeto 1: es muy difícil que los materiales curriculares reflejen todas las culturas.

Sujeto 2: con la barbaridad que hay aquí de culturas... no sé cómo van a aparecer todas las culturas en los materiales curriculares.

(G.D 12/05/2008)

Cuando el profesor da una explicación magistral, y es una minoría la que parece que no ha comprendido la explicación, entonces es culpa de esa “minoría”, sólo dudamos de nuestra capacidad de “enseñantes” cuando comprobamos que es la mayoría de la clase la que no ha entendido la “explicación”. Si la enseñanza se concibe como un proceso en el que todos deben aprender y los procesos se deben adecuar a cada uno de los estudiantes, entonces la idea de mayorías y minorías no cabría en la educación, aunque como se aprecia en las aportaciones de los Grupos se sigue manteniendo este enfoque de mayorías y minorías: *“Cuando hay una mayoría que no han cogido un contenido entonces tienes que volver a repetir, porque de que te sirve los 3 o 4 que tienen sobresaliente” (12/05/2008).*

En un modelo inclusivo³⁵ la idea de que todos pueden aprender y que además tienen que hacerlo marca la organización de la enseñanza. De este modo nos encontramos con que en los profesores todavía persiste la idea de que hay alumnos que no pueden aprender, y no pueden obtener beneficio alguno de la escuela, por lo que se refuerza la idea de que la escuela no es para todos, sino para aquellos que pueden, es tan disparatado como decir que la medicina es sólo para los que están sanos. Además de la importancia que se da a la “inteligencia innata” como medio único de aprendizaje y sin el cual no es

³⁵ Siguiendo a PUJOLÁS (2004: 21) un modelo inclusivo es aquel en el que la educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos, no sólo de los más capaces, y cuya función social consiste en dotar a todos los ciudadanos de una formación integral, partiendo de la base de que todos pueden aprender, y tienen que aprender, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

posible aprender, así se expresa en la siguiente conversación en uno de los Grupos de Discusión:

Sujeto 1: Si hay dificultades de aprendizaje por mucho que me esfuerce el niño no va a aprender. Si el niño es límite no va a aprender igual que los demás, no es una excusa, pero sabes hasta donde le puedes exigir, su madre ya puede hacer maravillas pero es un límite que se ve". Si hay una deficiencia ya no tengo que explicar nada, está claro ya.

Sujeto 2: hay niños a los que no se les puede exigir mucho más pero sí que se les puede seguir educando.

Sujeto 3: entonces ya está claro que no se le va a poder exigir más.

(G.D 18/02/2008)

Los resultados escolares siguen siendo el centro de todo el proceso educativo. Los profesores están convencidos que tanto las familias como las autoridades educativas centran su atención en los resultados escolares como indicador clave del éxito escolar. Los profesores creen que el fin de la educación es sacar buenos resultados en los exámenes, como bien explican Stoll y Fink

(1999)³⁶. La evaluación entendida como resultados numéricos obtenidos en exámenes convencionales para cuya superación es necesaria una buena dosis de memorización, y para los cuales, por supuesto, no es necesario comprender la materia objeto de estudio. Como se puede observar en una de las aportaciones en los Grupos de Discusión se sigue dando la asociación entre estudio y memorización, la idea de que estudiar y aprender es memorizar conceptos “*El que los chicos estudien, estudiar de memorizar, ha costado muchísimo, ahora empiezan, pero lo que ha costado...*” (G.D 12/05/2008). En este tipo de escuela sólo los alumnos con buena capacidad memorística pueden tener éxito, al resto se le considera “poco capacitado” o “poco estudioso”, motivo, por supuesto, de exclusión.

Esta idea demuestra que el modelo selectivo sigue teniendo un peso fundamental en nuestras escuelas, en este tipo de escuelas se consideran los saberes de carácter fundamentalmente académico y enciclopédico como los más importantes. El concepto de saber se definiría como el conjunto de conocimientos codificados y debidamente clasificados que se van acumulando a lo largo de la escolaridad³⁷. Los profesores están convencidos de que no sólo ellos valoran los conocimientos conceptuales como la base de la enseñanza,

³⁶ *Conseguir la respuesta correcta es más importante que entender el concepto que se esconde detrás de un problema* (Stoll y Fink, 1999: 195).

³⁷ La definición de una educación y una escuela selectivas la explica con detalle Pujolás (2004: 23).

sino que las familias comparten esta visión; como ellos mismos expresan en esta conversación en uno de los Grupos de Discusión:

Sujeto 1: los padres valoran mucho el rendimiento académico.

Sujeto 2: el que haya una comunidad escolar unida tiene su influencia en el rendimiento académico.

Sujeto 3: es importante hacerles ver a los niños que las notas son importantes, pero que hay otras cosas, y que aprender no es sólo memorizar.

Sujeto 4: cuando entregas las notas al día siguiente recibes un montón de peticiones para hablar contigo cuando antes no te han preguntado.

(G.D 14/01/2008)

En esta conversación se ve claramente lo que Perkins³⁸ explica sobre la evaluación; los profesores saben que fomentar sólo la memoria, a través de una enseñanza centrada en los resultados obtenidos en pruebas memorísticas, no es suficiente para que los alumnos aprendan y pongan en práctica los conocimientos aprendidos, lo que ocurre es que se produce una contradicción

³⁸ Según PERKINS (1999: 27) es un hecho ampliamente reconocido por los educadores que los exámenes convencionales no son útiles para la enseñanza y que tales pruebas conducen a maestros y alumnos a un estilo mecánico de educación, que si bien sirve para memorizar los conocimientos, es inoperante para desarrollar la comprensión o usar activamente lo aprendido.

entre el propio conocimiento y saber de los docentes y sus prácticas. La eterna escisión teoría-prácticas, que desarrollaremos más profundamente en la categoría “Tira una piedra a río y verás las ondas expandirse...”.

***1.3. EL PROFESOR COMO CIUDADANO: LA
NECESARIA MIRADA SOCIOCULTURAL.***

Como señala Pujolás (2004: 30) bajo los postulados de una escuela inclusiva hay un determinado estilo de vida y una determinada manera de entender la sociedad: un “ideal para vivir” y “para convivir”. Para comprender este enfoque, que comparto completamente con el autor, hemos de analizar cuál es este “ideal para vivir y convivir” para los profesores y como ello está configurando sus actuaciones en el Centro Educativo. A lo largo del análisis y la reflexión de esta categoría se comprenderán algunos de las características que configuran a ese ciudadano, y algunas de las ideas que encierran los motivos de ciertas prácticas.

Como dice Echeita (2006b) para progresar, por lo tanto, en los modos de responder a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, en el contexto de una enseñanza atenta a la diversidad del alumnado y conforme a los principios de una educación que promueva su inclusión social, no basta con apelar a la ética y los valores en la que dicha concepción descansa (Booth, 2006), o a los potenciales efectos beneficiosos que ello reportaría al conjunto de la sociedad, ni con presentar al profesorado nuevas concepciones al respecto – más avanzadas o progresistas -, como han hecho, por otra parte un significativo número de “Declaraciones Internacionales” en los últimos quince años, sino que también y necesariamente – aunque sea insuficiente por sí mismo - hay que modificar las creencias implícitas profundamente arraigadas al respecto, mediante un proceso de explicitación progresiva de esas

representaciones inicialmente implícitas y de reorganización de las mismas en teorías más potentes y coherentes con nuestros valores declarados. A este respecto el papel de las estrategias de formación permanente del profesorado resulta decisivo y no estaría de más una visión crítica sobre la eficacia de las que más habitualmente usamos, incluidas las grandes conferencias como la que nos acoge. En cualquier caso, el análisis de las concepciones dominantes en la “educación especial” debe ayudarnos a reconocer esas creencias implícitas tan fuertemente ancladas en la mente de profesores, especialistas y administradores educativos, de cuya reestructuración depende achicar el trecho entre lo declarado y lo que seguramente ocurre en tantas aulas y centros.

Es importante resaltar que las características que hemos venido definiendo como típicas de una escuela tradicional selectiva y segregadora no se pueden desvincular de las personas que en ellas trabajan, personas con ideas, creencias, y posiciones políticas, en definitiva seres sociales cuya manera de entender la vida influye de una manera determinante en la escuela en la que trabaja³⁹.

La opción política y educativa que los profesores toman marca su práctica educativa, luchar por la Cultura de la Diversidad frente a la cultura del

³⁹ Los docentes y estudiantes, aun viviendo las contradicciones y los desajustes evidentes de las prácticas escolares dominantes, acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional” (Pérez Gómez, 2000:11).

Handicap es tomar una opción educativa específica que se opone a la homogeneización y segregación en la escuela y en la sociedad (López Melero, 2004: 41). Los propios profesores expresan cómo no existe un acuerdo sobre el Enfoque Educativo, y cómo éste va a depender fundamentalmente de las creencias, valores, etc. del profesorado, así se expresa en una de las aportaciones en los Grupos: *Cada uno tiene su manera de ver las cosas, como cada uno tiene sus criterios no se llegan a acuerdos cada uno hace lo que considera en su clase (G.D 12/05/2008).*

Las ideologías inclusivas sólo pueden expresarse en términos revolucionarios, pues constituyen una amenaza potencial de los sistemas que temen su poder y potencial para limitar el individualismo y proyectar valores educativos. Compartimos con Corbett (1999: 59) la idea de que la revolución (educativa, pero también social) requiere visión: la imaginación es la clave para superar la segregación y los procedimientos excluyentes, en lugar de ceñirse a procedimientos tradicionales.

Detrás de una mayor tendencia a demandar acciones y opciones que caracterizan una escuela tradicional selectiva⁴⁰ podemos encontrar ideas y

⁴⁰ Como expresa López Melero (2004: 41): *la derecha fiel a sus principios segregadores confunde la comprensividad como respuesta educativa y la heterogeneidad como algo impuesto, cuando es tan sólo el reconocimiento al a hermosura de las diferencias de las personas.*

creencias de corte conservador⁴¹, una posición política determinada y delimitada⁴², y de ahí se deriva una oposición clara a todo lo que tenga que ver con una concepción de escuela abierta⁴³, entendida como aquella escuela abierta a su contexto, tanto a todo el alumnado, independientemente de sus características, a las familias (entendiendo su presencia y participación como una ayuda, no como una intromisión) y a la sociedad en general y sus cambios.

Detrás de la Escuela tradicional selectiva y segregadora encontramos un posicionamiento, unas demandas de un tipo de educación, y sobre todo, demandas de un tipo de disciplina que se aleja de la democracia, y de la idea de escuela democrática; los profesores siguen confundiendo respeto con miedo, autoridad con autoritarismo y orden con no participación, lamentablemente todas ellas características de una escuela selectiva no democrática, así se revela en la siguiente conversación:

⁴¹ Encontramos respaldo a esta idea en Echeita (2006b): *Con muchos otros mantengo que, seguramente, esta concepción esencialista (esto es, que es algo intrínseco a las personas con discapacidad el que sea difícil su escolarización fuera de los contextos especializados, al igual que muchos consideran que “por esencia” el hombre es superior a la mujer, o que la cultura occidental es mejor que otras), ha configurado y sigue configurando el pensamiento y la acción de un buen número de personas que trabajan en el sistema educativo, bien sea en el ámbito de la enseñanza regular como en el mundo de la “educación especial”.*

⁴² Como explica López Melero (2004) la opción política y educativa es tomar una postura frente a la realidad social, es no quedarse indiferente ante la injusticia, ante la libertad conculcada, ante los derechos humanos violados, ante la intolerancia política, religiosa, étnica, etc.

⁴³ Esta idea la podemos encontrar bien argumentada en la obra de Stoll y Fink (1999: 44): *aunque se han hecho avances considerables al responder a las necesidades de los alumnos multiculturales, estos avances se encuentran amenazados por el miedo a que el multiculturalismo socave la cultura dominante (Pyke, 1994). En estados Unidos, el renombrado historiador Arthur Schlesinger es quien presenta este punto de vista, y ha sido bien recibido, especialmente entre sus compatriotas conservadores.*

Sujeto 1: Llega un momento que tienes que intentar que nos llamen de Don.

Cuando te refieres a un profesor hay que decirlo con respeto.

Sujeto 2: Los chicos cuanto más mayores menos respeto, y cuantos más profesores pasan por una clase también menos respeto.

Sujeto 3: No se tiene respeto a la autoridad del profesorado. No solo no tienen respeto los niños tampoco los padres.

Sujeto 4: A los niños les gusta que haya disciplina y orden.

(G.D 10/12/2007)

La poca flexibilidad de las cuestiones organizativas es otra de las características de la escuela selectiva y que no responde a la diversidad, se aprecia una postura inflexible sobre la atención a las familias, por una lado se demanda que las familias asistan a las reuniones, asistan a las tutorías, participen en el Centro, y por otro se expresa que el horario es único e invariable, así se evidencia en la siguiente aportación *“Si que somos flexibles con los horarios de visita, pero hay que dejarles claro que es una excepción porque sino luego parece que es una obligación”* (10/12/2007). Si una de las características de la escuela inclusiva es la participación tanto de las familias como de los alumnos en la vida escolar, sencillamente no es está facilitando el

papel de las familias en todo este proceso, además de negar el derecho y el deber de participación en la educación de sus hijos que las familias tienen.

Es necesario superar las visiones individuales e individualistas⁴⁴ en favor de una idea compartida de educación que abogue por el éxito de todos los alumnos, comparto con Purkey y Collins (1992: 8) la idea de que “una sociedad democrática está éticamente comprometida a considerar a todos los seres humanos como capaces, valiosos y responsables; a valorar la cooperación y la colaboración; a ver el proceso como un producto en la creación; y a desarrollar las posibilidades todavía sin explorar en todas aquellas áreas dignas de consideración del esfuerzo humano”.

Durante 7 meses hemos estado reflexionando sobre la cuestión de la inclusión a través de los grupos de discusión en el Centro Educativo. Cabría esperar que de este trabajo de reflexión colectiva a lo largo del curso se hubieran producido cambios en las prácticas de los docentes implicados.

⁴⁴ *Superada ya la idea de que la educación pueda ser una actividad totalmente neutral, objetiva y apolítica* (Narodowski, 2008).

En cuanto al Plan de Orientación y Atención a la Diversidad y la elaboración del POAD se han acordado criterios y actuaciones inclusivas de atención a la diversidad, si bien no se le ha dado forma en un plan concreto. Se han iniciado algunas actuaciones aunque debido a que nos encontramos en un proceso de cambio, tanto organizativo como metodológico, lleva un tiempo para la asimilación por parte del profesorado del centro, sin embargo, podemos decir que han sido satisfactorios los resultados obtenidos con el nuevo modelo, y que pretendemos continuar en el próximo curso.

El Equipo de Orientación y Apoyo en la MEMORIA FINAL.

Pues bien, estamos en condiciones de afirmar que de la observación llevada a cabo durante estos meses se extraen los siguientes datos alentadores y esperanzadores de cara al futuro: de las diez personas que han participado en todos los grupos de discusión, al menos dos de ellas han introducido cambios sustanciales en sus prácticas de aula.

Y en este momento cabría preguntarse el motivo o motivos por los que a unos profesores este “proceso de autoevaluación y reflexión” les ha hecho cambiar sus prácticas y a otros no, habiendo sido el mismo proceso para todos. Es la

idea la institucionalización del cambio, que quizás, y como dice Blanco (2005) *Quizá una de las razones por las que, a pesar del esfuerzo investigador y de todo lo aprendido sobre los procesos de cambio e innovación, se fracase siempre en la institucionalización de los mismos es que pretendemos algo que no es posible. Lo que querría decir, también, que esos fracasos no son tales.* Con lo cual la idea de que dos profesores en un curso escolar hayan experimentado esa evolución es un gran éxito. Deberíamos plantearnos si, atendiendo a las características individuales de cada profesor (la mirada sociocultural) sería posible que todos respondieran del mismo modo ante un mismo programa, y si lo que mantenemos a lo largo de todo este trabajo es, precisamente, que no todos los alumnos responden del mismo modo al mismo programa, la respuesta es evidente, no todo el profesorado puede responder del mismo modo a un programa, proyecto o iniciativa de cambio o innovación. Y si con los alumnos lo que planteamos es una respuesta individualizada, las ayudas necesarias en un marco inclusivo para que pueda alcanzar los mismos objetivos que el resto, pues para el profesorado sería conveniente plantearse algo similar, habrá que tener en cuenta las características socioculturales del profesorado para plantear el cambio, ya que para que el cambio sea efectivo debe partir del profesorado, y contar con su apoyo.

Para realizar este análisis ha sido necesario realizar entrevistas en profundidad a los protagonistas, así como análisis de fotos y de la observación participante

en el aula, ya que de la información obtenida a través de los grupos de discusión no se podían extraer los motivos del cambio, aunque si algunas de las consecuencias, como por ejemplo la diferencia de opiniones en cuanto a los métodos utilizados en el aula, etc.

Los profesores que han sufrido una evolución a lo largo del curso parecen tener muy claro cuáles son los puntos de partida de toda mejora escolar, por un lado la importancia de una actitud positiva hacia el cambio y el propio aprendizaje⁴⁵ y por otro lado que exista una necesidad de cambio, que exista una situación que demande ese cambio, así lo expresan en las entrevistas llevadas a cabo y así se evidencia en este extracto de las mismas:

El deseo de querer participar en el curso de formación de principio de curso, y en los grupos de discusión, es fruto de una actitud positiva y abierta hacia el conocimiento de otras formas de atención a la diversidad, de otras experiencias que se están llevando a cabo actualmente en el campo de la educación y que parecen estar arrojando resultados positivos. Dicho deseo, también es fruto de las limitaciones que tienen las estrategias que conocemos (o que yo conozco) y que se aplican actualmente en la atención a la diversidad ante la realidad de las aulas actuales (matrícula abierta durante todo el curso,

⁴⁵ Como afirma Santos Guerra (2000): *Para aprender de forma eficaz hace falta tener deseos de hacerlo y tener los ojos abiertos para ver, la mente despierta para analizar, el corazón dispuesto para asimilar lo aprendido y los brazos prestos para aplicarlo.*

desconocimiento del idioma en alumnado extranjero, alumnos con necesidades educativas, etc.) **Entrevista Sujeto 1** (25/06/2008)

Fundamental es el valor de la experimentación en la práctica, lo que afecta de manera directa a la formación del profesorado y su configuración. Es esencial plantear una reforma en el sistema tradicional de formación permanente del profesorado, se demuestra con este estudio que los profesores, a pesar de recibir formación sobre estrategias de aula para mejorar la atención a la diversidad, formación sobre la temática de la inclusión, y reflexión colectiva sobre las prácticas y su funcionamiento, no ponen en práctica los conocimientos teóricos. Sobre el valor de la experimentación en la práctica nos habla una de las profesoras participantes en una de las entrevistas:

Pero el cambio real de actitud y el de creer firmemente en lo que te han contado, se produce cuando empiezas aplicar la teoría y confirmas tú mismo, con tu propia experiencia que eso que te han contado y que parecía tan bonito, es real y que puede dar resultados. La sorpresa te la llevas, por tanto, en la 1º evaluación cuando observas que los cambios son reales. Eso te sirve de estímulo y motivación para continuar.

El organizar cursos de formación o participar en grupos de discusión no garantiza el cambio de actitud, pero ayuda a crear interrogantes y a demostrar que existen otras experiencias y que están ahí para quien quiera conocerlas. De otro modo, la gente se metería en su cueva (su clase) y no saldría de allí más que para tomarse el café en la sala de profes.

Entrevista Sujeto 1 (25/06/2008)

Se aprecian diferencias en cuanto a la actitud de esta profesora, en la que se ha producido una evolución a lo largo del curso, y el resto de sujetos en los que no se ha producido. Mientras en algunos profesores se aprecia una actitud de negación de la necesidad de formación y modificación de las prácticas, observamos en los que sí que han sufrido esa evolución una clara aceptación del fracaso de las técnicas hasta ahora aplicadas y además una actitud favorable hacia el cambio y la formación. Además de las razones a las cuales se atribuye el fracaso en los resultados educativos, por un lado encontramos al

grueso de profesorado que culpa exclusivamente al alumnado y sus familias como causantes de los “males de la educación”, y por otro lado al profesorado que admite que existen otros factores que están afectando al buen funcionamiento del sistema educativo, como pueden ser las actitudes, la formación del profesorado, la implicación, etc.

La cooperación entre el profesorado es otra de las ideas que estas dos profesoras resaltan como fundamentales. Es fundamental abandonar la idea de que un Centro Educativo puede funcionar en parcelas “cada profesor en su aula” sin existir cooperación y coordinación entre ellos. La colaboración entre el profesorado es otra de las bases de la escuela inclusiva, y así lo expresa una de las profesoras en una de las entrevistas realizadas: *“Para mí ha sido fundamental e imprescindible la ayuda de (nombre de la compañera) y la tuya. Sentirte apoyada, tener personas a tu alrededor que suplan tus carencias personales, profesionales y de formación en determinados momentos, que lo que no sabe uno se le ocurre al otro, etc. El hecho de poder compartir este proyecto con otros compañeros es lo que te anima a poner en marcha la experiencia, a continuarla y a creer en ella. Si estás sólo todo se hace cuesta arriba”*. **Entrevista Sujeto 1** (25/06/2008)

Sobre el clima de trabajo y la cultura, las profesoras consideran fundamental un clima de entusiasmo, como se evidencia de las palabras de una de las

participantes “*Me parece fundamental encontrar una persona o personas que te contagien su entusiasmo y creencia en esas ideas.* **Entrevista Sujeto 1** (25/06/2008)

Son los propios profesores los que proponen estrategias para contagiar ese entusiasmo a los compañeros, considerando que la necesidad de cambio debe surgir del propio sujeto, como se expresa a continuación en un extracto de una de las entrevistas:

Para conseguir reconducir estas actitudes más cerradas hacia otras más abiertas y favorables al cambio, lo único (y lo más difícil) que habría que hacer sería llegar a ellos de alguna manera, encontrar una razón que les mueva a cambiar algo. Esa razón puede ser un compañero, un caso con un alumno, una necesidad personal, no sé. **Entrevista Sujeto 1** (25/06/2008)

En cuanto a las razones por las que consideran que el resto de profesorado no ha evolucionado de la misma forma, las profesoras apuntan a motivos como actitud negativa hacia el cambio, la motivación, y sus creencias e ideas, lo que refuerza el análisis de las categorías que se ha ido realizando hasta el momento, así se evidencia en el siguiente extracto de una de las entrevistas:

En cuanto a los grupos de discusión. Creo que todo lo que hemos vivido en ellos, la resistencia de algún sector del profesorado a creer realmente en aquello que le cuentan desde la administración y desde los cursos de formación se debe a:

- Falta de ganas de enfrentarse a cosas nuevas.*
- Personas poco receptivas a entusiasmarse con algo (cada uno sabrá por qué).*
- Ganas de llevar la contraria, cabezonería, no sabría muy bien cómo definirlo pero se debería a un deseo de reafirmarse en sus propias ideas, en lo que les ha funcionado o en lo que les da seguridad y demostrarle al mundo entero que ellos tenían razón. Reacción realmente absurda e irracional, pero humana.*

Entrevista Sujeto 1 (25/06/2008)

**1.4. DE LA SOLEDAD ASUMIDA A LA
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA: LA VISIÓN DE
PROFESORES Y DE LAS FAMILIAS.**

El concepto que los profesores tienen de su propia profesión, de lo que es una escuela, del papel que tiene la escuela en su comunidad, y sobre todo del papel que tiene la comunidad en la enseñanza influye, de manera determinante, en la configuración de la enseñanza y de los Centros Educativos. Es por eso que a lo largo del análisis de esta categoría, y de las reflexiones surgidas, se podrán comprender algunos de los postulados que llevan al profesorado a asumir esa soledad, y algunos de los caminos para conseguir una situación educativa de responsabilidad compartida, tanto con las familias, como con el resto de sectores de la sociedad.

Está muy arraigada en los docentes la idea de que las escuelas son de los maestros. Así se evidencia en la siguiente aportación de uno de los participantes en uno de los Grupos *“Parece que todo el mundo puede hablar de la escuela. Hay falta de respeto de la familia y de los alumnos”* (G.D 10/12/2007). Esta afirmación, que podría incluso parecer una idea romántica del amor que los profesores tienen por sus escuelas, resulta ser una gran barrera para el desarrollo de la escuela, ya que hoy en día, y teniendo en cuenta todas las dificultades con las que se encuentra la escuela a las que hacen alusión los docentes, no se puede concebir que la escuela sin más ayuda que sus maestros pueda resolver todos ellos de una manera satisfactoria. Como afirma Hargreaves (2003: 35) *“las escuelas ya no pueden*

ser castillos fortificados dentro de sus comunidades. Ni los docentes pueden considerar que su estatus profesional es sinónimo de autonomía absoluta”.

La familia, la escuela y la comunidad constituyen los principales contextos de socialización de los niños y jóvenes. Son contextos potencialmente facilitadores o, en su caso, inhibidores del desarrollo y la educación de los niños. En general, parece que los profesores piensan que la familia delega en el colegio la educación de los hijos, y que se ha perdido una parte fundamental en la educación de los niños, idea que se aprecia con claridad en la siguiente aportación: *Hay muchas familias que te dejan a los niños aquí aparcados, que luego les viene mal hasta que les mandes deberes (G.D 12/05/2008).*

En un cuestionario que se hizo a las familias con motivo del proyecto de innovación e investigación en colaboración con la Universidad de Alcalá⁴⁶ (ver Anexo II). De los cuestionarios entregados a las familias (uno a cada familia) se recogieron contestados 116.

⁴⁶ *Proyecto de cooperación en materia de innovación e investigación entre el profesorado universitario y no universitario de Castilla-La Mancha. Orden 09-02-2007: El Clima de Trabajo, Participación y Convivencia en el Centro Escolar y Aulas: Análisis, Proyecto y Propuestas Colaborativas de Acción.*

Los datos que se obtuvieron⁴⁷ a partir de las respuestas de estas 116 familias, en relación a las cuestiones que estamos planteando sobre la participación educativa, fueron los que a continuación vamos a presentar.

El éxito escolar es un esfuerzo conjunto. Cuanto más involucrados se encuentren los padres en la educación de sus hijos, mucho más seguro será que los niños tengan éxito en la escuela y en su vida. El éxito en la escuela comienza involucrando a los padres en el proceso de aprendizaje. Apoyo y expectativas claras determinan la orientación del aprendizaje y ayudan a mejorar las relaciones entre la familia y la escuela. En el panorama actual, parece que para los profesores, los padres todavía no forman parte de esa dinámica de ayuda y apoyo a la escuela, más bien al contrario se ve a los padres, en muchos casos, como un elemento con poca incidencia en la escuela e incluso, en muchos casos, como un obstáculo a la “libertad de cátedra” del profesor, esta idea se puede apreciar con claridad en Bolívar (2006)⁴⁸, así se muestra en la siguiente aportación en los Grupos de Discusión: *Hay quejas de padres sin razón. Hay faltas de respeto total hacia el profesorado, los que no vienen ni se enteran de las cosas son los que luego se quejan. (G.D 10/12/2007).*

⁴⁷ Se puede consultar la tabla de resultados de todas las preguntas del cuestionario en el Anexo III.

⁴⁸ La pervivencia de una pesada tradición empotrada en la cultura escolar, considera que la educación es algo exclusivo del centro y de su profesorado, y la participación de los padres y madres es vista como una intromisión en asuntos que no les pertenecen, lo que inhibe su implicación.

De vuelta a las ideas presentadas anteriormente, la participación también viene marcada por el origen o las características de las familias según los profesores; de este modo se considera que las familias inmigrantes tienen una menor participación que las familias españolas, así se expresa en uno de los Grupos de Discusión: *En general pensamos que los inmigrantes no participan mucho. A nivel de aula no lo hemos pedido. Ellos no toman iniciativa pero nosotros tampoco se lo pedimos. (G.D 17/12/2007).*

Los profesores siguen entendiendo las aportaciones de las familias como críticas a su trabajo, no se consideran como aportaciones constructivas para, entre todos, conseguir una educación mejor, así se evidencia en diferentes aportaciones, pero en concreto en la que sigue: *El centro está a disposición de la comunidad educativa. Normalmente todas las aportaciones son negativas. (G.D 17/12/2007).*

La participación es tanto un derecho como un deber; se debe participar en ese proyecto de mejora de la escuela y de la sociedad en general, tanto cuando es gratificante y tarea fácil como cuando implica la toma de decisiones sobre cuestiones fundamentales y supone responsabilidad. Lo cierto es que la participación de los padres sigue siendo un tema controvertido entre el profesorado. Por un lado los profesores se quejan porque los padres no participan en la escuela como se evidencia en esta aportación “*Sí que tienen*

los padres la posibilidad de participar pero luego siempre participan los mismos". (G.D 10/12/2007)

, y por otro quieren marcar mucho "su territorio" y consideran que los padres no deben opinar en las cuestiones propiamente "de aula".

Además las facilidades para la participación son, en ocasiones, cuanto menos poco equitativas con todos los padres. Se produce un proceso de exclusión a través de nuestras prácticas de manera que los padres que menos participan son los que menos "facilidades" encuentran a la hora de participar, como se deriva de la siguiente conversación:

Sujeto 1: No se puede dar pie a que vengan fuera del horario.

Sujeto 2: Si que somos flexibles con los horarios de visita, pero hay que dejarles claro que es una excepción porque sino luego parece que es una obligación.

(G.D 10/12/2007)

Lo mismo ocurre con los deberes que se manda a los alumnos para que realicen en casa, se produce otro proceso de exclusión, además conocido por todos los profesores, y que implica que los padres que no pueden ayudar a los

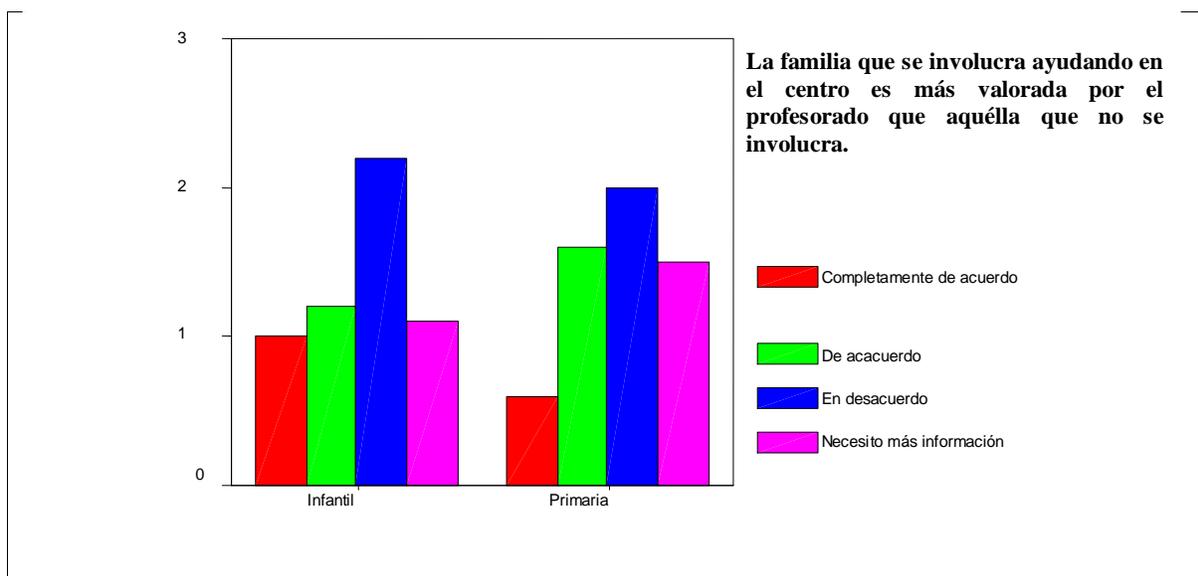
niños con las tareas escolar encuentran una dificultad añadida en la educación de sus hijos, ya que los profesores consideran que los niños tienen que hacer los deberes en casa, y si no los hacen es problema de la familia, y la escuela no puede hacer nada *“Hay algunos deberes que son para que los hagan ellos solos, pero hay otros que necesitan la ayuda de los padres, está bien que les echen una mano”* (G.D 12/05/2008). De ahí se derivan situaciones de desventaja del alumnado que no puede hacer los deberes en casa, ya que al día siguiente la tarea escolar básica durante el horario lectivo consistirá en corregir esas mismas tareas y la pregunta entonces sería ¿qué hace ese alumno mientras se corrigen esas tareas que él no ha podido hacer?...

En cuanto a la valoración que se hace de las familias, los profesores están de acuerdo en que no se valora igual a las familias que participan que a las que no lo hacen. Existe descontento hacia las familias que no tienen presencia en el Centro, y sobre todo que no van a las reuniones convocadas por el profesorado. Así lo expresan los profesores y así se muestra en una de las aportaciones en los Grupos de Discusión: *En general cuando se ve interés por parte de las familias somos más flexibles.* (G.D 17/12/2007).

En cuanto a la valoración de las familias por parte del profesorado sobre su implicación en el Centro, las familias parece que son conscientes de que

existen esas desigualdades, y así lo manifiestan en la encuesta que se les realizó.

En la respuesta a la afirmación, *la familia que se involucra ayudando en el centro es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra*, existe discrepancia entre los padres y casi se da el mismo número de padres que responde afirmativamente como negativamente, lo que podría mostrar que existe un sector de padres que conoce más la dinámica del Centro Educativo, y otro sector, que podría coincidir con el de padres menos involucrados en la vida del Centro, que opina que se valora de igual forma a todas las familias independientemente de si participan o no.



Los profesores son conscientes de las dificultades que algunos padres tienen para participar en el Centro, en general se hace hincapié en que es importante fomentar la participación de los padres en la educación, aunque la idea más generalizada es que hay falta de interés por parte de los padres, sobre todo de los padres inmigrantes, así lo expresan *“La mayoría de los inmigrantes no se interesan, no lo hacen ni los españoles... Yo entiendo que si emigran es porque no tienen dinero y esa es su prioridad”*. (G.D 17/12/2007).

En cuanto a las razones por las que los profesores piensan que los padres no participan, parece que, además de por el desinterés generalizado de los padres sobre la educación de los hijos, aluden al desconocimiento y al miedo, así lo expresan en diferentes ocasiones a través de los Grupos de Discusión: *Hay personas que tienen miedo a participar y colaborar en el colegio. Hay que normalizar la participación de las familias*. (G.D 10/12/2007)

Sujeto 1: al principio son reacios, pero luego los que han colaborado, aunque han sido pocos, lo han hecho muy bien.

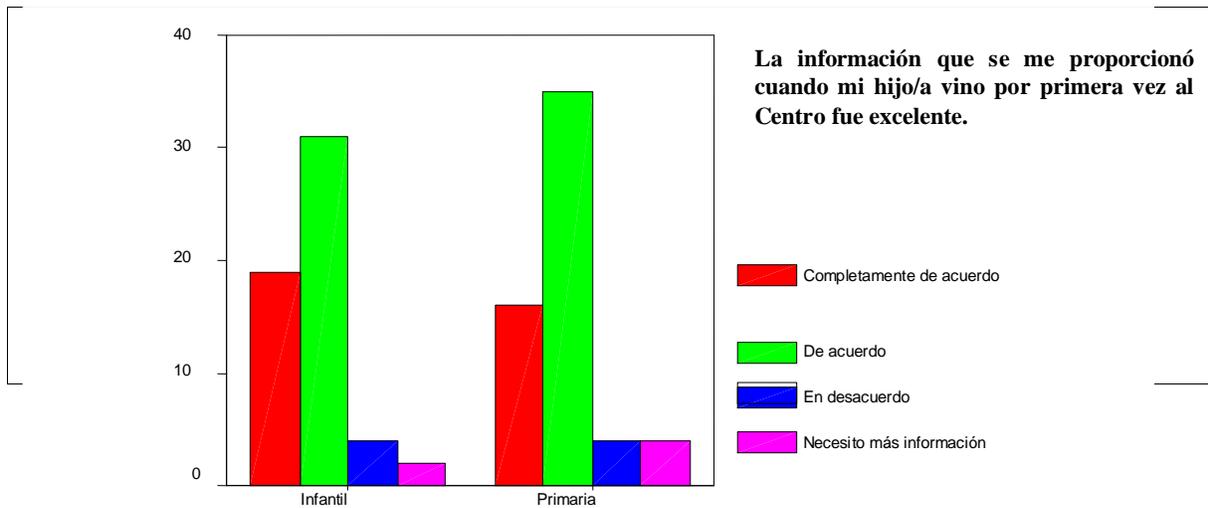
Sujeto 2: pero yo creo que eso también es por miedo.

(G.D 12/05/2008)

En la relación familia-escuela está influyendo la concepción que los profesores tienen sobre su propio trabajo, y la imagen que piensan que los demás tienen

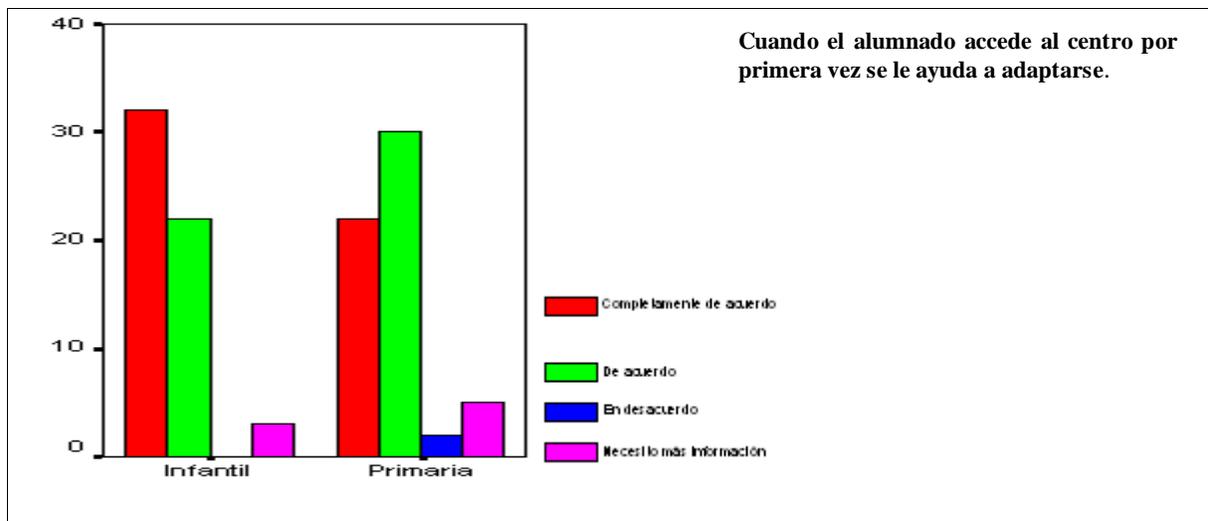
de ellos. Parece que se podría afirmar que en algunos casos las actitudes de miedo hacia la participación de las familias en la vida del Centro, por parte del profesorado, vienen motivadas por estas razones. Así manifiestan el sentimiento que tienen sobre la valoración que la sociedad hace del profesorado: *“Por la sociedad no nos sentimos valorados para nada. La mentalidad que pensamos hay en la sociedad es que el profesor no hace nada, que tenemos muchas vacaciones...”* (G.D 21/01/2008). Es importante encontrar un punto de encuentro, para superar ese miedo que ambas partes tienen, y sobre todo, encontrar vías de diálogo y conocimiento mutuo que ayuden a superar estas visiones negativas y, desde nuestro punto de vista, irreales de ambas partes.

El primer encuentro que las familias tienen con el Centro Educativo suele marcar la relación que la familia va a tener con el mismo, de ahí la importancia que tiene la acogida y la transmisión de información en el primer contacto con las familias. De este hecho se podría derivar que incluso la idea que los padres tienen sobre la valoración que el Centro tiene de ellos viene marcada por la acogida y la transmisión de información en los primeros momentos. Los padres en un gran número afirman que la información que se les proporcionó cuando su hijo/a vino por primera vez al Centro fue excelente, lo que podría explicar que un gran número de familias piense que se valora de la misma manera a una familia que participa que a una que no lo hace.

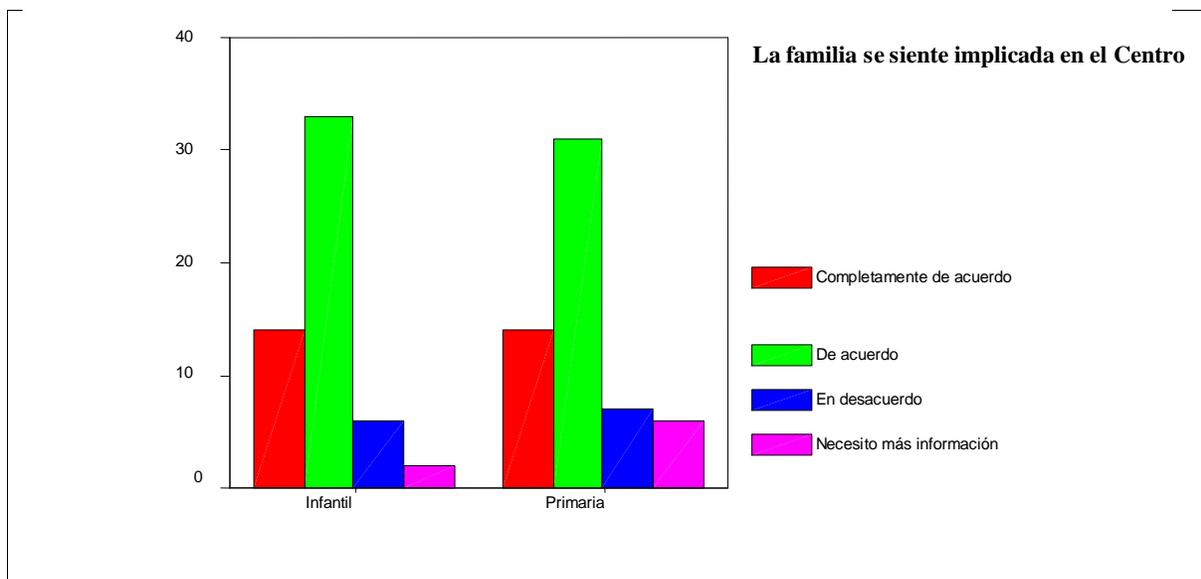


al

Centro por primera vez se podría derivar también la idea que los padres tienen sobre la acogida que el Centro ofrece a los alumnos/as. De ahí que exista una respuesta tan parecida entre la opinión que los padres tienen sobre su acogida y la de los alumnos y así se muestra en el siguiente gráfico:



Existe un fuerte contraste entre lo que los profesores opinan sobre la implicación de las familias en el Centro y la visión que las familias tienen sobre su implicación en el mismo. Por un lado encontramos muchas opiniones, como hemos visto a lo largo de esta categoría, entre el profesorado que apunta hacia la baja participación e implicación de las familias en la educación de sus hijos, y más concretamente en la vida del Centro Educativo, y por otro, encontramos la respuesta en el cuestionario a las familias sobre si se sienten implicados en el Centro, y encontramos una alto número de respuestas que apuntan a que las familia se sienten implicadas en la vida del Centro, como se muestra en el siguiente gráfico:



Se produce un hecho que muestra que las familias, así como el profesorado, están de acuerdo sobre el desconocimiento general que ambos sectores

(padres y profesores) tienen sobre el Consejo Escolar y su funcionamiento. El profesorado apunta a la falta de conocimiento sobre el Consejo Escolar por parte de la mayoría de profesores, salvo aquellos que son miembros del mismo, como se evidencia de la siguiente conversación en uno de los Grupos de Discusión:

Sujeto 1: al consejo escolar desde fuera no se le da importancia, pensamos que es un trámite. Vamos con desgana a las reuniones.

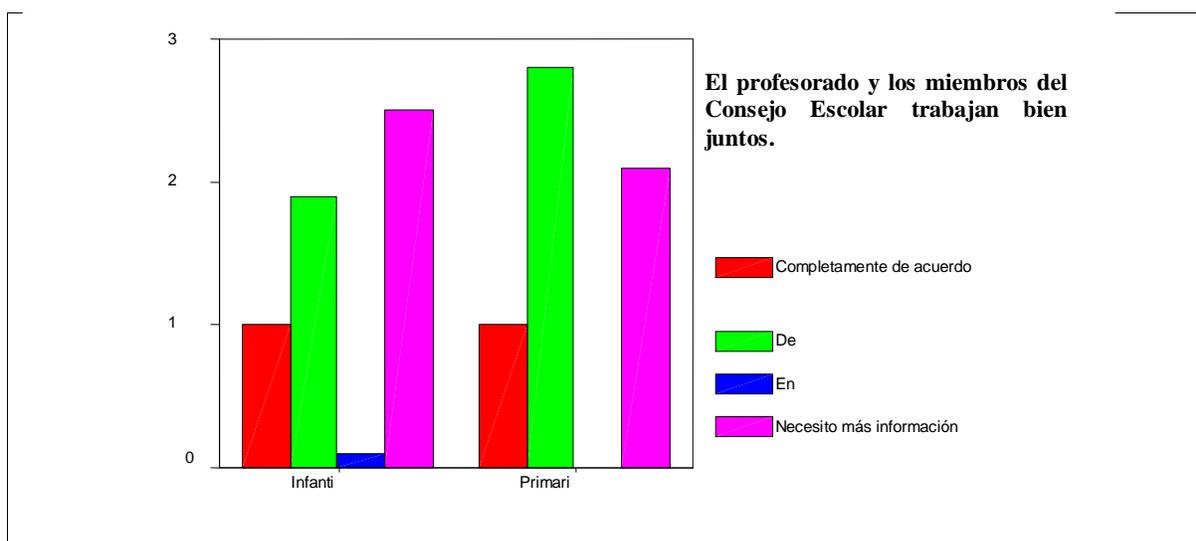
Sujeto 2: sería importante enviar una circular a los padres con las funciones del consejo escolar y sus componentes.

Sujeto 3: creemos que los padres no informan a su sector de las decisiones e informaciones del consejo escolar.

G.D 17/12/2007

El porcentaje tan alto de respuestas de las familias afirmando que “necesito más información”, que se muestra en el gráfico que sigue, sobre el

funcionamiento del Consejo Escolar, hace pensar que, en realidad, es cierto que el Consejo Escolar es el gran desconocido en la Comunidad Educativa, a pesar de ser un órgano fundamental en la organización y funcionamiento del Centro Educativo y que supervisa, regula y aprueba todo lo que en él acontece.



Se debe fomentar la comunicación entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa como principio de mejora en la participación de las familias en los Centros Educativos, además se debe definir el modelo de participación para que sea compartido y aceptado por todos los miembros de la Comunidad Educativa, todo ello como requisito para la creación de una Escuela Democrática e Inclusiva, fundamental para dar una respuesta a todo el alumnado y fundamental para alcanzar el éxito escolar de todos los alumnos.

***1.5. TIRA UNA PIEDRA AL RIÓ Y VERÁS LAS
ONDAS EXPANDIRSE: UNA EXPERIENCIA DE
APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA.***

A pesar de que suele plantearse la insuficiencia de las experiencias aisladas de mejora considerando que, si bien es cierto que tienen sentido y son válidas para abrir camino, pierden su potencia si no se institucionalizan, “abocadas a durar tanto como la buena voluntad de quienes las sostienen” (Blanco, 2005). A lo largo del análisis y reflexión, a partir de la presente categoría, quedará evidenciado que existen evidencias, en el caso estudiado, del inicio de un proceso de mejora, que en un principio, constituyen pequeñas (o no tan pequeñas) iniciativas de innovación encaminadas todas a un mismo fin que es la mejora de la atención a la diversidad del alumnado para conseguir unos mejores resultados educativos (en el sentido más amplio de educación como formación integral de la persona).

Además podemos tener esperanza de que la cultura escolar anclada en viejas prácticas, hoy día no suficiente, pueda ser superada, incluso cuando un profesor ha estado y ha sido parte de esa cultura escolar, puede ser capaz de comenzar un proceso de cambio profundo en sus prácticas. Como se deriva de la narración de una de las profesoras sobre su propia historia en una de las entrevistas:

Cuando llegué a este centro mi idea de cómo atender a la diversidad venía condicionada por el centro educativo en el que había estado en años anteriores. En este centro cuando un alumno sin idioma llegaba a un aula, “el

problema” era para el profesor de compensatoria, que debía hacer un apoyo fuera del aula, al menos una hora diaria. En estos apoyos el alumno recibía clases de español y un apoyo para matemáticas y lengua, además era el profesor de compensatoria quién orientaba al tutor en el trabajo con este alumno.

*Uno de los problemas que como tutora me encontraba al trabajar con este tipo de alumnos era, en primer lugar las intermitentes entradas y salidas del alumno en el aula, además suponía una dificultad a la hora de saber en qué nivel se encontraba el alumno/a en cada momento ya que pasaba muchas horas fuera del aula (**Entrevista Sujeto 1** 25/06/2008).*

Como dice Echeita (2008) tenemos que pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos. “Que tu aula y tu centro sea un microcosmos de ese otro mundo posible que algunos deseamos”.

Así vamos a analizar la experiencia que durante el curso escolar 2007/2008 se ha llevado a cabo, en una pequeña parcela del Centro Escolar estudiado, en el aula de 6º de Educación Primaria, y en el área de Conocimiento del Medio.

Los objetivos que se planteaban las profesoras encargadas fueron:

- Obtener el mejor resultado en el aprendizaje de todos sus miembros.
- Fomentar la ayuda entre iguales y el compañerismo
- Mejorar las habilidades sociales de los alumnos.

En cuanto a la formación de los grupos a principio de curso contaban con 24 alumnos en la clase de 6º, por lo que decidieron elaborar 6 grupos con 4 alumnos en cada uno, aunque estos grupos se han fueron modificando debido a las bajas y a las incorporaciones de nuevos alumnos a lo largo del curso, por lo que al final de curso contaban con 6 grupos, cinco de ellos con 4 alumnos y uno con 6.

El criterio principal para la elaboración de los grupos fue que los grupos fueran heterogéneos en cuanto a:

- Rendimiento académico.
- Nivel de solidaridad.
- Nivel de tolerancia ante las desigualdades.
- Nivel de rechazo o aceptación entre los compañeros/as.
- Sexo.

Esto pudo llevarse a cabo gracias a la información aportada por la tutora del año anterior que conocía todos estos datos sobre los alumnos. Finalmente los equipos quedaron establecidos para todo el curso escolar, de manera que han

permanecido estables salvo en los casos de baja o nueva incorporación como se ha explicado anteriormente.

Las tareas desarrolladas a lo largo del curso debían tener unas características fundamentales para las profesoras implicadas y es que debían ser suficientemente atractivas, con una recompensa al esfuerzo y que se resolvieran siempre mediante la intervención de cada uno de sus miembros.

Algunas de estas tareas son:

- Actividades de fichas colectivas.
- Realización de murales.
- Trabajos de investigación en Internet.
- Webquests.
- Trabajo en grupo mediante alguna aplicación informática.
- Elaboración de preguntas en grupo.
- Juego-concurso con las preguntas que los alumnos/as han elaborado anteriormente.
- Exposiciones orales de los trabajos realizados, tanto a la clase como a niveles inferiores.

Además del tipo de actividades, el enfoque de la enseñanza y la configuración del aula, ha habido otra novedad en cuanto al modelo tradicional de enseñanza y es que el desarrollo de las clases se ha dado con dos profesoras en el aula,

por un lado la tutora del 6º de Primaria y, por otro, la profesora de Pedagogía terapéutica (ya que en el aula se encuentra un alumno con necesidades educativas específicas asociadas a retraso mental). La presencia de dos profesores en el aula garantiza la correcta interacción entre los miembros del grupo, además permite que todo el alumnado pueda estar atendido en el aula. La presencia de dos profesores en el aula facilita, también, la realización de actividades nuevas, además de las que habitualmente se llevan a cabo (explicar, preguntar y evaluar) como, por ejemplo, el uso de internet en el aula, uso del aula ALTHIA (aula de ordenadores), enseñar a cooperar y resolver conflictos de forma positiva, observar lo que sucede en los grupos para introducir mejoras, distribuir las oportunidades de protagonismo dentro del mismo, etc.

Las funciones de las profesoras durante la realización de las actividades han sido de supervisión y orientación, comprobando el proceso de ejecución de la tarea, las interacciones entre los miembros del equipo, el reparto de funciones que han hecho en el mismo pudiendo ayudarles a cambiar alguna función según el rendimiento de los alumnos. Se animó a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada (en una sola dirección del que más sabe al que menos). Y se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo a todo el grupo.

Las profesoras han contado con una hora semanal en su horario lectivo para coordinarse y planificar el trabajo, lo que muestra que ha existido una flexibilidad por parte del equipo directivo en cuanto a los horarios, cuestión fundamental para poner en marcha este tipo de experiencias, y sobre todo para generalizarlas en la institución.

La organización del aula estaba configurada en grupos, con mesas individuales formando grupos. Al no ser una configuración de aula fija, es decir, que en el resto de áreas los alumnos siguen estando distribuidos linealmente por parejas, mirando hacia la pizarra y la mesa del profesor, entonces es necesario que cuando comienza la clase de conocimiento del medio, los alumnos organicen sus mesas de manera que quedan dispuestas en grupos, y son ellos mismos los que se cambian de sitio, al principio, y según expresan las profesoras, tardaban mucho en colocar la clase, pero poco a poco fueron mejorando, de manera que ya en el segundo trimestre, no sólo lo hacen de manera ordenada si no que el tiempo invertido en la organización de la clase se ve reducido de manera notable.

Otra de las estrategias llevadas a cabo ha sido que las profesoras animaron a los alumnos a que cada grupo eligiera su propio nombre, con la única condición de que los nombres tuvieran relación con alguna parte del temario (libro de texto) de Conocimiento del Medio, y así los alumnos eligieron nombres como Teide, Constelación de Leo, Tajo, Lince, etc.

En cuanto a la evaluación, los criterios que siguieron las profesoras fueron los siguientes:

- 80% la puntuación obtenida en la prueba de conocimientos.
- 15% la valoración de las profesoras sobre el funcionamiento del equipo cooperativo.
- 5% la autoevaluación del equipo al finalizar el trimestre.

Lo que muestra que el examen tradicional todavía sigue teniendo mucho peso, y a pesar de que ambas profesoras se han embarcado en un proceso de innovación y mejora, siguen existiendo ciertas creencias que dificultan el proceso de cambio total. Así en la entrevista en profundidad que le hice a una de las profesoras manifestaba la siguiente:

Como nadie puede aprender por otro y el aprendizaje es una responsabilidad individual, la evaluación final es también individual y personalizada ajustada al compromiso de cada uno (Entrevista Sujeto 2, 03/07/2008).

Las calificaciones de los grupo se componían de las notas que las dos profesoras van poniendo a los trabajos grupales, pero además los propios alumnos también valoran los trabajos y exposiciones orales de sus compañeros, para ello las profesoras facilitaban a los alumnos unas plantillas, como se puede observar en la tabla 3, con los criterios que debían evaluar.

Las notas de cada uno de los grupos hacían media con la nota de las dos profesoras.

Criterios	TEIDE	CONSTELACIÓN DE LEO	EL TAJO	LA EDAD MODERNA	LOS LINCES	LOS ASTEROIDES
Las ideas están claramente expresadas						
Tiene imágenes que ilustran los temas fundamentales						
Nos ha quedado claro el contenido de la exposición						
Todos los miembros del equipo han participado						
Han utilizado bien la técnica de exposición y no se han limitado a leer.						
Después de la exposición, puedo expresar el contenido con mis propias palabras						
El trabajo está limpio y está bien distribuido						
Puedo saber los hechos fundamentales que hizo este personaje						

Han utilizado un lenguaje adecuado para nosotros y no nos ha resultado.						
Valoración general de la exposición.						

Tabla 8 Plantilla evaluación trabajo en grupo cooperativo

La distribución espacial del aula es fundamental para atender a la diversidad, si el trabajo es cooperativo es imposible que los alumnos estén sentados de forma individual ¿con quién cooperarían entonces? He observado tanto la distribución espacial de las aulas en las que no se trabaja cooperativamente como la distribución en el caso que sí. Es importante este aspecto, porque como recordaremos en apartados anteriores, los profesores mantenían que si que utilizan el trabajo en grupo en ocasiones, y que utilizan todo tipo de estrategias en las distintas unidades didácticas para que los alumnos puedan llegar al aprendizaje de distintas formas. Es una gran contradicción pues que los alumnos estén sentados de manera individual o por parejas, en forma lineal con el trabajo en grupo o con otras metodologías que no sean el tradicional “profesor explicando y alumnos mirando de frente al mismo”.

Observando las fotografías tomadas de los niños de 6º trabajando en su aula en el área de Conocimiento del Medio se observan varias cosas importantes. Por un lado que los alumnos están sentados en grupos, una distribución

espacial que desafía la visión tradicional de la enseñanza en la que la información sólo sigue una dirección, la del profesor hacia los alumnos. Esta forma de distribución espacial conlleva que el profesor tenga que moverse en el aula prestando su atención a los distintos grupos según sus necesidades. Además podemos observar que los alumnos están realizando una misma actividad pero cada uno está realizando una tarea para conseguir el objetivo, así podemos ver como un alumnos toma nota, otro lee, otro realiza gráficos, etc. Por lo tanto el centro de atención se desvía del profesor a los propios alumnos, ellos son los responsables de su aprendizaje, el profesor es un mediador en el proceso y una ayuda. Esta distribución espacial facilita la comunicación entre profesores y alumnos, y del grupo de alumnos entre sí.



Ilustración 2 Disposición de la Clase en grupos



Ilustración 3 Trabajo en Equipo

Además hemos observado a lo largo del curso que se han utilizado distintos tipos de actividades para mejorar la cooperación y la competencia de los alumnos. Como se puede observar en la fotografía los alumnos presentaban sus trabajos al resto de compañeros y profesores del área. De este modo se comparte con el resto de compañeros, tanto el trabajo realizado como los conocimientos adquiridos, lo que difiere sustancialmente de la visión tradicional individualista en la que un alumno entrega al profesor su trabajo y éste se lo devuelve corregido, normalmente con una calificación, y sus aprendizajes son sólo para él, en ningún momento se comparte con el resto, por lo tanto se fomenta la idea de “mi trabajo debe ser el mejor” y de ahí que la idea de compartir con los demás el trabajo sea impensable.

Se han utilizado otros espacios distintos al aula, como se puede apreciar en la fotografía, este espacio es una sala de usos múltiples, en las que además de disponer de mayor espacio que el aula ordinaria, se tiene acceso a medios multimedia, como es un proyector con pantalla, que se puede utilizar tanto con un DVD, como con un ordenador conectado a internet a través de la red WIFI que el Centro educativo tiene instalada en todo el recinto, además de altavoces y micrófonos para facilitar el acceso de todos los alumnos a la explicación de sus compañeros.



Ilustración 4 Presentación oral Equipo 1



Ilustración 5 Presentación oral Equipo 2

Si observamos lo que los alumnos están haciendo en clase, se puede observar que si partiéramos de un modelo tradicional de enseñanza en esta clase se consideraría que existe un “caos” absoluto, mientras unos alumnos trabajan en grupo, otros alumnos conversan de manera distendida, se ve a alumnos sentados de manera informal... lo que, en un principio, podría parecer un descontrol de la clase, resulta ser un clima de aula completamente distendido en el que no existe ruido, los niños respetan el trabajo de los compañeros y los ritmos, si uno ha acabado antes realiza otras tareas, mientras el resto termina. Además la responsabilidad del trabajo es conjunta, por lo que hasta que todo el grupo no termina, la tarea no está terminada. La responsabilidad es individual y grupal, de ahí el clima de cooperación que se puede observar. Así lo expresan una de las profesoras entrevistadas:

Los alumnos por el hecho de pertenecer a un grupo se implican no sólo en su propio aprendizaje, sino también en el aprendizaje de los miembros de su grupo, lo que constituye una gran herramienta para la atención a la diversidad, resulta interesante ver cómo un alumno con altas capacidades de aprendizaje, es capaz de ayudar a otro compañero con dificultades, ya sean debidas al desconocimiento del idioma o de aprendizaje. (Entrevista Sujeto 1 25/06/2008).



Ilustración 6 En el aula trabajando en grupo.

Finalmente se ha hecho un uso habitual (al menos una vez por semana), de la sala de ordenadores (conocida como aula ALTHIA), que dispone de 12 ordenadores distribuidos en grandes mesas hexagonales, con conexión permanente banda ancha para el trabajo individual o consultas de los alumnos. Además se ha hecho uso del ordenador portátil en el aula (tanto por parte de

las profesoras para búsqueda y consulta de información, como para los alumnos y sus consultas) con conexión a internet, ya que gracias a un programa de fomento del uso de internet en el aula “Plan de Conectividad Integral”⁴⁹, que la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha inició durante el curso escolar 2004/2005.

Las dificultades con las que las profesoras de han encontrado, según sus propias palabras son, por un lado, la formación/creación de los grupos y, por otro, la evaluación. Por lo que constatamos que ambas consideran que la evaluación que han llevado a cabo no se ajusta a la metodología cooperativa que están implantando, ya que no es coherente trabajar con grupos cooperativos todo un curso escolar y mantener una evaluación individualista. Así lo expresa una de las profesoras en entrevista personal:

La primera dificultad que nos encontramos es que los alumnos no saben trabajar en grupo. En las primeras clases les cuesta entender que la tarea tiene que ser realizada por todo el grupo y no de manera individual, por lo que se producen conflictos intragrupal. Poco a poco los alumnos van aprendiendo a repartirse el trabajo, de manera que cada uno realiza la tarea para la que está

⁴⁹ A través del Plan de Conectividad Integral se dotará a todos los centros completos de Educación Infantil y Primaria, así como a todos los centros de Educación Secundaria de una cobertura de red inalámbrica (WiFi) en todas las aulas y espacios de trabajo de profesores y profesoras. Así mismo se dota a estos centros con ordenadores portátiles para el uso, tanto del profesorado, como del alumnado en las aulas. Para conocer más sobre este plan se puede consultar: http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/profesorado/tkContent?idContent=2901&locale=es_ES&textOnly=false&pgseed=1218478218251&nshow.content=1&position.content=0

más capacitado, es decir, aprenden a resolver esos conflictos. El mayor conflicto tiene que ver con la evaluación, ya que hay alumnos que en grupo muestran un buen nivel que no se corresponde con los resultados de los controles, por lo que hemos tenido que adecuar los criterios de evaluación y para el próximo curso tenemos que modificar los criterios y metodología de evaluación (Entrevista Sujeto 2, 03/07/2008).

A final de curso, y en la memoria final se puede observar, que las profesoras hacen una valoración muy positiva de la experiencia de la enseñanza a través de grupos cooperativos, así se aprecia en el siguiente extracto de la misma:

Se valora muy positivamente ya que dicha metodología ha ayudado a que todos los alumnos del aula pudiesen participar, incluso aquellos con un gran desfase curricular. Debido al trabajo en grupo han mejorado las relaciones interpersonales, también han disminuido los conflictos dentro del aula y los alumnos han adquirido una mayor autonomía a la hora de resolverlos.

Memoria Final Curso 2007/2008

Después de haber trabajado durante este año en grupos cooperativos en la clase en la que además he sido tutora; he podido darme cuenta de las ventajas que tiene no sólo a nivel aprendizaje y de conocimientos sino también

para la interrelación personal dentro del grupo, el clima del aula fue mejorando de manera notable (Entrevista Sujeto 1 25/06/2008).

Se constata, pues, que de la puesta en marcha con éxito de una experiencia innovadora, se derivan propuestas más ambiciosas y que implican a más personas. Se ha comprobado que se ha propuesto, para el curso 2008/2009, la puesta en marcha de la metodología de enseñanza y aprendizaje a través de grupos cooperativos en todas las áreas (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Música) de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria. Además van a participar 2 profesores más en la propuesta que se han animado tras el resultado positivo mostrado y enfatizado por ambas profesoras. De ahí la importancia de dar a conocer los éxitos, compartir con el resto de compañeros las estrategias que pueden funcionar en el aula, y contagiar el entusiasmo, así lo expresan en la Memoria Final del Curso:

La valoración ha sido tan positiva que para el próximo curso nos hemos propuesto ampliar la metodología a todas las áreas en 3º Ciclo de Educación Primaria.

Memoria Final Curso 2007/2008

III. REFLEXIONES FINALES: A MODO DE CONCLUSIÓN

Conclusiones generales

Las conclusiones que a continuación presento, no deben entenderse como definitivas ni como afirmaciones cerradas, de hecho la propia naturaleza de esta investigación nos lleva a entender las conclusiones como reflexiones o puntos de partida de una nueva investigación que nos lleve más allá de los resultados aquí presentados. Como nos dice Wolcott (1993: 139) “la etnografía nunca puede ser más que parcial e incompleta (...) ya que refleja sólo una parte de la forma de vida total que pretende representar”.

Las preguntas a las que pretendíamos dar respuesta a través de la investigación nos van a servir de guía a la hora de expresar las conclusiones y reflexiones del estudio. A continuación encontraremos las respuestas que, a forma de conclusión, cierran este estudio.

- **¿Los profesores conocen el significado de educación inclusiva?**
¿Qué peso tiene el modelo educativo selectivo/segregador en nuestras escuelas?

Los profesores desconocen el significado y características de un modelo educativo que, supuestamente, están en vías de instaurar, el Modelo Inclusivo. Incluso no existe acuerdo entre el profesorado sobre el modelo de atención a la diversidad que existe en los Centros Educativos, ni sobre la manera de dar respuesta al alumnado, y menos sobre las prácticas que mejoran la atención a la diversidad del alumnado.

El modelo selectivo sigue teniendo un peso fundamental en nuestras escuelas, en este tipo de escuelas tradicionalmente segregadoras consideran los saberes de carácter fundamentalmente académico y enciclopédico como los más importantes. El concepto de saber se definiría como el conjunto de conocimientos codificados y debidamente clasificados que se van acumulando a lo largo de la escolaridad. La importancia del curriculum se lleva al extremo al tiempo que se olvidan las competencias que un alumno debe adquirir para poder enfrentarse a la sociedad a la que pertenece, el quehacer diario viene marcado por el uso del libro de texto como material fundamental, y con el aprendizaje memorístico como el medio de mostrar y de demostrar el “conocimiento”.

Los resultados escolares siguen siendo el centro de todo el proceso educativo. Los profesores están convencidos que tanto las familias como las autoridades educativas centran su atención en los resultados escolares como indicador clave del éxito escolar. Los profesores creen que el fin de la educación es sacar buenos resultados en los exámenes. La evaluación entendida como resultados numéricos obtenidos en exámenes convencionales para cuya superación es necesaria una buena dosis de memorización, y para los cuales, por supuesto, no es necesario comprender la materia objeto de estudio.

Los profesores saben que fomentar sólo la memoria, a través de una enseñanza centrada en los resultados obtenidos en pruebas memorísticas, no es suficiente para que los alumnos aprendan y pongan en práctica los conocimientos aprendidos, lo que ocurre es que se produce una contradicción entre el propio conocimiento y saber de los docentes y sus prácticas, la eterna escisión teoría-prácticas.

La idea de que la capacidad es fundamental para tener éxito escolar, frente a la idea de que el esfuerzo puede llevar al éxito a una persona que en principio no “parecía” tan capaz, invade a nuestros docentes. Así, aun cuando se pueda pensar que el esfuerzo es importante, se tiende a pensar que un alumno que, en principio no cuenta con esa capacidad, no va a poder llegar a “la meta propuesta” por mucho que se esfuerce, y además no se le va a exigir. Nos encontramos con que en los profesores todavía persiste la idea de que hay

alumnos que no pueden aprender, y no pueden obtener beneficio alguno de la escuela, por lo que se refuerza la idea de que la escuela no es para todos, sino para aquellos que pueden, y de ahí que se “valore” el modelo que propone una escuela para aquellos alumnos que no siguen el ritmo de “la mayoría”. Ante las dificultades lo más fácil puede ser caer en el error de buscar una respuesta educativa diferenciada para el alumnado con algún tipo de problemática, diferenciada del estándar educativo, pero igual para todo el alumnado que presenta una dificultad; ese error nos llevaría de nuevo al modelo de Educación Especial inicial, en el que las instituciones educativas especiales acogían a todo el alumnado que presentaba dificultades de aprendizaje, independientemente del origen de estas dificultades.

Por todo lo anteriormente expuesto se debe luchar por que el camino de la Educación tenga una progresión positiva hacia modelos más equitativos y justos, no una regresión a modelos que la historia, la literatura especializada, y las propias personas que así lo sufrieron, han rechazado durante años.

- **¿Se concibe la educación inclusiva como el desarrollo de escuelas para satisfacer las necesidades de todos los alumnos o sólo como una reforma de la educación especial?**

El concepto de atención a la diversidad sigue siendo la definición que la mayoría de los docentes hacen del modelo de atención específica al alumnado con algún tipo de “diferencia”. Los profesores cuando hablan de diversidad lo hacen desde la creencia de que es algo que afecta negativamente al proceso de enseñanza y aprendizaje, y sobre todo siguen asociando atención a la diversidad con educación especial, y de ahí que se siga considerando que los responsables máximos de atender a la diversidad deben ser los profesores de Educación Especial (especialistas en Pedagogía Terapéutica).

Al considerar la atención a la diversidad como una forma de educación Especial que deben poner en marcha los profesores especialistas en la materia, no se considera el cambio metodológico como un medio para llegar a todo el alumnado, y sobre todo, para conseguir que todos puedan participar en el aula. Podemos afirmar entonces que el necesario cambio metodológico en las prácticas educativas sigue siendo algo que la mayoría de docentes no contempla. Esta idea del anclaje en prácticas tradicionales demuestra que los profesores, a pesar de conocer qué prácticas favorecen la enseñanza y el aprendizaje, siguen “empeñados” en mantener un sistema quemado y que ha

demostrado durante décadas que no lleva a la mayoría del alumnado al éxito, argumentando que el alumnado que “puede” es el que sigue este tipo de metodología de aula, y el que no puede es el que debe ser atendido por otro profesorado ya que no está en condiciones de aprender de la misma forma que sus compañeros.

Los profesores siguen considerando que la atención al alumnado con algún tipo de necesidad debe llevarse a cabo fuera del aula ordinaria, y se debe llevar a cabo por un profesor/a “especialista” en este tipo de niños/as. Los argumentos más utilizados para apoyar la idea de que el alumnado con algún tipo de dificultad debería ir a otra aula y no permanecer en el aula ordinaria, son que así se les atiende mejor, están con otros niños que también aprenden con más dificultad y así no se sienten “mal” de estar en clase con todos los demás. Si están en otra aula es más fácil atenderlos porque tienen un material específico y no hay que andar buscando distintas actividades para ellos que “dificultan” la dinámica habitual del aula ordinaria. Además, y en muchos casos, los profesores están convencidos de que así es como mejor se atiende al alumnado con algún tipo de problemática y así lo transmiten a las familias, que en muchas ocasiones aceptan estos argumentos e incluso demandan que a sus hijos se les atienda de manera específica fuera del aula, sin caer en la cuenta que al iniciar este proceso estamos iniciando un proceso de exclusión del alumnado, del que probablemente será muy difícil que salga a lo largo de toda su escolaridad.

➤ **¿Cuáles son las razones para estar o no de acuerdo en la puesta en marcha de un modelo de educación inclusiva?**

La lógica de la homogeneidad que caracteriza la lógica de una escuela selectiva tiene todavía una presencia importante en las escuelas. De esta lógica se derivan prácticas y modelos organizativos, que vienen impidiendo el desarrollo de una escuela para todos, independientemente de las características individuales del alumnado.

El tratamiento de la diferencia como un valor negativo y que hace que la enseñanza se encuentre con dificultades es uno de los grandes impedimentos para la atención a la diversidad del alumnado. Hay que tener en cuenta que la concepción del profesor sobre los alumnos influye de manera determinante en los resultados educativos de este último, a través de las interacciones, exigencias, expectativas, etc. De ahí que si se parte de la idea de que un alumno que tiene algún tipo de diferencia es un alumno que presentará problemas en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje, se partirá entonces de unas expectativas muy bajas sobre su aprendizaje, el alumno tendrá entonces que esforzarse por demostrar que puede aprender ya que, desde el principio, se esperará que no lo haga, al menos en las condiciones que el resto.

Los profesores son conscientes, en su mayoría, de la gran influencia que tienen sus creencias sobre la manera en la que tratan a los alumnos, lo que ocurre es que se aprecia más en los demás que en uno mismo. Es difícil que un profesor admita sus propios prejuicios y como a través de ellos se genera una conducta que influye, tanto en el propio alumno como en sus compañeros. Además existe una práctica que potencia el valor negativo de la diferencia, y que los profesores admiten hacer con frecuencia, es la comparación entre alumnos y el “etiquetado”. Así encontramos todo tipo de aportaciones que muestran que los profesores son conscientes de la influencia que tienen los prejuicios, las creencias, las expectativas sobre el alumnado en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sobre la manera en la que etiquetamos al alumnado existen dos posturas bien diferenciadas entre el profesorado, por un lado aquellos que piensan que poner una “etiqueta” a un alumno no tiene ningún efecto negativo, y que además se hace con frecuencia y restan importancia al hecho en sí, y, por otro lado, aquellos que asumen que no es una buena práctica, pero que consideran que es una práctica habitual en las aulas.

El profesorado se muestra contrario a la puesta en marcha de la inclusión educativa ya que, según ellos, es un modelo que hace que los resultados de la clase sean más bajos, de manera que al tener que atender a “todos” los

alumnos hay menos tiempo para dedicar a “ese grupo” que aprende al ritmo de un libro de texto. Se considera un obstáculo para la metodología de aula, tradicional y centrada en el profesorado, el hecho de que haya alumnado que no pueda seguir el ritmo de “explicación magistral-aprendizaje”. Ello demuestra que lo que se pretende conseguir es que no se produzca un cambio en las metodologías, y probablemente esta lucha incansable para que nada se “mueva” se deba al miedo, miedo al cambio, al desconocimiento, miedo a no ser capaz; pero si profundizamos en la formación de un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, nos daremos cuenta que es una formación muy similar a la que cualquier otro profesor recibe, de ahí la importancia de hacer consciente al profesorado de que un profesor especialista no es un “médico que cura” al alumnado con dificultades, sino un profesor más que nos puede asesorar en cuanto a metodología, actividades y recursos; se debería fomentar la función asesora del profesorado especialista, y, sobre todo, fomentar el trabajo cooperativo en el aula para que el apoyo del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica vaya en la línea del doble profesorado en el aula trabajando con todo el alumnado distribuido en grupos heterogéneos en el aula ordinaria.

➤ **¿Qué concepto tienen los profesores sobre la diversidad y la diferencia?**

La diversidad se considera un problema para el profesorado, de ahí que la solución que desde un enfoque selectivo se da a “este problema” sea eliminar dicha diversidad y homogeneizar la escuela. Durante todo el proceso de esta investigación se ha hecho evidente que cuando se habla de diversidad se utilizan términos peyorativos para referirse a ella, se habla de la dificultad, nunca de los aspectos positivos de la diversidad. El profesorado manifiesta abiertamente que el hecho de tener clases de alumnos con diversidad, de capacidad o cultural, representa un problema a la hora de plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que comenzando por el uso de libro de texto, al que no todos pueden acceder desde el principio ya sea por idioma o por nivel curricular, y siguiendo por la evaluación tradicional, ya que a la hora de evaluar al alumnado a través de un examen escrito que responda a los contenidos conceptuales “explicados”, estos alumnos “diversos” no podrán obtener resultados positivos.

A la hora de hablar de los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, también se recurre a la idea de homogeneidad, como si hubiera un ritmo, que es el adecuado, y además marcado por un material curricular establecido, normalmente el libro de texto. Ese ritmo, que responde a la pregunta de

cuándo enseñar, al que los docentes recurren insistentemente como el gran motivo que no les permite atender a este alumnado (el que nos sigue el ritmo establecido) ya que tienen que cumplir con unos “plazos”. Este material curricular que, en principio y por sí mismo, no respeta en absoluto diferentes ritmos, intereses, motivaciones, capacidades, etc. que, por otro lado, debería ser el punto de partida de toda organización del aprendizaje, no comprendo cómo los diferentes ritmos de aprendizaje no marcan el ritmo de enseñanza, y es un material curricular el que marca la velocidad a la que los niños tienen que aprender (aunque aprender en este contexto significaría elaborar todas las actividades que el libro establece para un día, semana o mes determinado).

Es urgente que se forme al profesorado, desde la formación inicial y permanente del profesorado, en metodologías de trabajo cooperativo que responden a la diversidad del alumnado, de manera que deje de representar la diferencia un problema para el aprendizaje del alumnado, desde el momento en que el profesorado comience a trabajar de una forma cooperativa en su aula, y comience a obtener buenos resultados del alumnado, se irán modificando las concepciones tan negativas que sobre la diferencia y la diversidad existen.

Otro aspecto que es urgente abordar, es, lo que podríamos denominar “obsesión curricular”, es preciso flexibilizar la concepción de curriculum que el profesorado tiene, considerando el curriculum como la función primordial que

un profesor debe cumplir y abordar, curriculum entendido como contenidos conceptuales que el alumnado debe conocer al término de cada curso escolar. Es otro aspecto fundamental, y que en este momento, y a través de la idea de competencia marcada por la actual Ley Educativa, es necesario abordar desde los Centros Educativos. Es fundamental que el profesorado conozca y ponga en marcha estrategias para que el alumnado, al término de cada Etapa Educativa, sea capaz de poner en práctica los conceptos aprendidos de una forma práctica.

- **¿Se considera que todo el alumnado tiene derecho a aprender junto a sus compañeros, a participar en clase y a recibir una respuesta adecuada a sus necesidades sin ser excluido ni segregado de su clase?**

Se vienen demandando por parte del profesorado modelos organizativos que se basen en la agrupación del alumnado en base a criterios como el rendimiento, el origen, las dificultades, etc., que por otro lado ha venido siendo desde la creación de escuelas especiales la dinámica de atención a la diversidad: una clase para los alumnos que pueden seguir el “ritmo” del clase y otra, apartada y dirigida por un “especialista”, para todos aquellos que no pueden seguir ese ritmo, a pesar que los estudios que se han llevado a cabo demuestran que está sobradamente demostrado que la estructura de aprendizaje que da mejores resultados es la cooperativa, tanto en lo que se refiere a la calidad de las relaciones que se establecen entre los alumnos, como al rendimiento de los mismos.

La segregación se considera el único camino para responder a las dificultades que el alumnado presenta, incluso se argumenta, en muchos casos, que es lo mejor para “este alumnado” ya que así están atendidos en un aula que responde a sus necesidades, ya que el profesorado del aula ordinaria no tiene suficiente tiempo para atenderle correctamente, al tener otros veintitrés alumnos más.

Incluso se llega a argumentar que no se puede “tener entre algodones” a este alumnado, porque luego la sociedad le va a excluir y entonces el golpe será mayor. No hay una concepción de que el cambio comienza en la escuela, y que en muchos casos la exclusión social comienza en la propia escuela, y la “etiqueta” que desde la Educación Infantil ponemos a muchos alumnos, le acompaña toda su escolaridad, y le marca el camino hacia una educación diferenciada y excluyente, que le va a impedir obtener una titulación de Educación Secundaria Básica, fundamental para poder entrar en el mundo laboral, y por ello fundamental para tener una vida autónoma y digna, sin depender de otras personas.

A veces olvidamos el significado de una titulación de estudios básicos, nos centramos en el listado de contenidos conceptuales que un alumno debe conocer para obtener esta titulación, no somos consciente de las competencias que debe tener esta persona para enfrentarse a la sociedad y al mundo laboral, y por ello estamos cerrando las puertas al mundo “normal”.

- **¿En qué medida se tiene en cuenta a la Comunidad Educativa como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué está influyendo en la relación familia-escuela?**

Está muy arraigada en los docentes la idea de que las escuelas son de los maestros. Esta afirmación, que podría incluso parecer una idea romántica del amor que los profesores tienen por sus escuelas, resulta ser una gran barrera para el desarrollo de la escuela, ya que hoy en día, y teniendo en cuenta todas las dificultades con las que se encuentra la escuela a las que hacen alusión los docentes, no se puede concebir que la escuela sin más ayuda que sus maestros pueda resolver todos ellos de una manera satisfactoria.

La familia, la escuela y la comunidad constituyen los principales contextos de socialización de los niños y jóvenes. Son contextos potencialmente facilitadores o, en su caso, inhibidores del desarrollo y la educación de los niños. En general, parece que los profesores piensan que la familia delega en el colegio la educación de los hijos, y que se ha perdido una parte fundamental en la educación de los niños.

El éxito escolar es un esfuerzo conjunto. Cuanto más involucrados se encuentren los padres en la educación de sus hijos, mucho más seguro será que los niños tengan éxito en la escuela y en su vida. El éxito en la escuela comienza involucrando a los padres en el proceso de aprendizaje. Apoyo y expectativas claras determinan la orientación del aprendizaje y ayudan a

mejorar las relaciones entre la familia y la escuela. En el panorama actual, parece que para los profesores, los padres todavía no forman parte de esa dinámica de ayuda y apoyo a la escuela, más bien al contrario se ve a los padres, en muchos casos, como un elemento con poca incidencia en la escuela e incluso, en muchos casos, como un obstáculo a la “libertad de cátedra” del profesor.

La participación es tanto un derecho como un deber; se debe participar en ese proyecto de mejora de la escuela y de la sociedad en general, tanto cuando es gratificante y tarea fácil como cuando implica la toma de decisiones sobre cuestiones fundamentales y supone responsabilidad. La participación en la elaboración de un proyecto hace que se sienta como propio, se crea un vínculo que propicia que todos los participantes hagan todo lo posible para que funcione, ofrecen todas sus potencialidades para que el proyecto alcance éxito y eficacia, y se haga de la mejor forma posible.

Lo cierto es que la participación de los padres sigue siendo un tema controvertido entre el profesorado. Por un lado los profesores se quejan porque los padres no participan en la escuela, y por otro quieren marcar mucho “su territorio” y consideran que los padres no deben opinar en las cuestiones propiamente “de aula”.

Además las facilidades para la participación son, en ocasiones, cuanto menos poco equitativas con todos los padres. Se produce un proceso de exclusión a

través de nuestras prácticas de manera que los padres que menos participan son los que menos “facilidades” encuentran a la hora de participar.

En cuanto a la valoración que se hace de las familias, los profesores están de acuerdo en que no se valora igual a las familias que participan que a las que no lo hacen. Existe descontento hacia las familias que no tienen presencia en el Centro, y sobre todo que no van a las reuniones convocadas por el profesorado.

Sobre la valoración de las familias por parte del profesorado en cuanto a su implicación en el Centro, las familias parece que son conscientes de que existen esas desigualdades en la valoración que los Centros Educativos hacen de las familias en función de la implicación y participación que tienen en el Centro.

Los profesores son conscientes de las dificultades que algunos padres tienen para participar en el Centro, en general se hace hincapié en que es importante fomentar la participación de los padres en la educación, aunque la idea más generalizada es que hay falta de interés por parte de los padres.

En la relación familia-escuela está influyendo la concepción que los profesores tienen sobre su propio trabajo, y la imagen que piensan que los demás tienen de ellos. Parece que se podría afirmar que, en algunos casos, las actitudes de miedo hacia la participación de las familias en la vida del Centro vienen motivadas por estas razones.

El primer encuentro que las familias tienen con el Centro Educativo suele marcar la relación que la familia va a tener con el mismo, de ahí la importancia que tiene la acogida y la transmisión de información en el primer contacto con las familias. De este hecho se podría derivar que incluso la idea que los padres tienen sobre la valoración que el Centro tiene de ellos viene marcada por la acogida y la transmisión de información en los primeros momentos.

Probablemente de la acogida que se ofrece a las familias cuando llegan al Centro por primera vez se podría derivar también la idea que los padres tienen sobre la acogida que el Centro ofrece a los alumnos/as.

Tanto las familias como el profesorado están de acuerdo sobre el desconocimiento general que ambos sectores tienen sobre el Consejo Escolar y su funcionamiento. El profesorado apunta a la falta de conocimiento sobre el Consejo Escolar por parte de la mayoría de profesores, salvo aquellos que son miembros del mismo.

➤ **¿Existe una relación entre las características del profesorado (sociales, culturales, políticas, etc.) y su visión de la educación?**

Las características que hemos venido definiendo como típicas de una escuela tradicional selectiva y segregadora no se pueden desvincular de las personas que en ellas trabajan, personas con ideas, creencias, y posiciones políticas, en definitiva seres sociales cuya manera de entender la vida influye de una manera determinante en la escuela en la que trabaja.

Las ideologías inclusivas sólo pueden expresarse en términos revolucionarios, pues constituyen una amenaza potencial de los sistemas que temen su poder y potencial para limitar el individualismo y proyectar valores educativos. La revolución requiere visión: la imaginación es la clave, en lugar de ceñirse a procedimientos tradicionales (Corbett, 1999: 59). Detrás de una mayor tendencia a demandar acciones y opciones que caracterizan una escuela tradicional selectiva podemos encontrar ideas y creencias de corte conservador, y de ahí se deriva una oposición clara a todo lo que tenga que ver con una concepción de escuela abierta, entendida como aquella escuela abierta a su contexto, tanto a todo el alumnado, independientemente de sus características, a las familias (entendiendo su presencia y participación como una ayuda, no como una intromisión) y a la sociedad en general y sus cambios.

La persona que en su vida diaria desprecia a aquel que es diferente, lo hace también en su trabajo. Este hecho tiene especial importancia en la Escuela, ya que en la misma no trabajamos con objetos, sino con personas, personas que están comenzando su ciclo de vida y que, en buena parte, van a estar marcadas por lo que en la escuela ocurra a lo largo de los años de escolarización. Es fundamental que exista un código ético claro, unas normas comunes que se encuentren por encima de cualquier ideología, ya que es fundamental que la escuela sea un lugar acogedor para todos los alumnos, en la que no pueden caber ideologías racistas, xenófobas, o cualquier otra que discrimine a los niños por cualquier razón o motivo. Debería existir un protocolo claro de actuación en los casos en los que se pueda producir una situación de este tipo, un protocolo que ayude al profesorado a hacerse oír. Es necesario que se denuncien las acciones inmorales, actitudes repulsivas, que pueden ocurrir en los Centros Educativos, de una u otra forma, no debemos ser cómplices con nuestro silencio de lo que podemos considerar injusto; si la sociedad es injusta la escuela debe ser el lugar donde la justicia tenga su valor más claro, donde los niños puedan sentirse seguros y felices por ser quién son y lo que son. Debemos ser el primer eslabón de una cadena de justicia, que al final tendrá su reflejo en la sociedad.

➤ **¿Qué factores influyen en el éxito de un proyecto de cambio de la escuela y sus prácticas?**

La evaluación y reflexión colectiva sobre la propia práctica y la evaluación de la organización escolar pueden ayudar a la mejora de la práctica educativa introduciendo cambios en las propias prácticas del docente.

Si con los alumnos lo que planteamos es una respuesta individualizada, las ayudas necesarias en un marco inclusivo para que pueda alcanzar los mismos objetivos que el resto, entonces para el profesorado sería conveniente plantearse algo similar, habrá que tener en cuenta las características socioculturales del profesorado para plantear el cambio en las prácticas educativas, ya que para que el cambio sea efectivo debe partir del profesorado y sus características, y debe contar con su apoyo.

Los profesores que han sufrido una evolución a lo largo del curso parecen tener muy claro cuáles son los puntos de partida de toda mejora escolar, por un lado la importancia de una actitud positiva hacia el cambio y el propio aprendizaje, y por otro lado que exista una necesidad de cambio, que exista una situación que demande ese cambio.

Fundamental es el valor de la experimentación en la práctica, lo que afecta de manera directa a la formación del profesorado y su configuración. Es esencial plantear una reforma en el sistema tradicional de formación permanente del profesorado, se demuestra con este estudio que los profesores, a pesar de

recibir formación sobre estrategias de aula para mejorar la atención a la diversidad, formación sobre la temática de la inclusión, y reflexión colectiva sobre las prácticas y su funcionamiento, no ponen en práctica los conocimientos teóricos.

Las razones a las cuales se atribuye el fracaso en los resultados educativos muestran una discrepancia entre el profesorado, por un lado encontramos al grueso de profesorado que culpa exclusivamente al alumnado y sus familias como causantes de los “males de la educación”, y por otro lado al profesorado que admite que existen otros factores que están afectando al buen funcionamiento del sistema educativo, como pueden ser las actitudes, la formación del profesorado, la implicación, etc.

La cooperación entre el profesorado es otra de las ideas que estas dos profesoras que han introducido cambios sustanciales en sus prácticas educativas resaltan como fundamentales. Es necesario abandonar la idea de que un Centro Educativo puede funcionar en parcelas separadas “cada profesor en su aula” sin existir cooperación y coordinación entre ellos.

Se considera fundamental un clima de entusiasmo entre el profesorado para que un proceso de cambio en las prácticas educativas tenga éxito.

El concepto que los profesores tienen de su propia profesión, de lo que es una escuela, del papel que tiene la escuela en su comunidad, y sobre todo del

papel que tiene la comunidad en la enseñanza influye, de manera determinante, en la configuración de la enseñanza y de los Centros Educativos.

Podemos tener esperanza de que la cultura escolar anclada en viejas prácticas, que hoy día ya no son suficientes, puede ser superada, incluso cuando un profesor ha estado y ha sido parte de esa cultura escolar, puede ser capaz de comenzar un proceso de cambio profundo en sus prácticas.

- **¿Qué implicaciones tiene la puesta en marcha una metodología innovadora “trabajo cooperativo en el aula” en la concreción del modelo de Escuela Inclusiva?**

De la puesta en marcha con éxito de una experiencia innovadora, se derivan propuestas más ambiciosas y que implican a más personas. Hemos comprobado a partir de la puesta en marcha durante el curso 2007/2008 de la metodología de trabajo cooperativo en el aula en el área de Conocimiento del Medio en 6º de Educación Primaria, se ha derivado para el curso 2008/2009 la puesta en marcha de la metodología de enseñanza y aprendizaje a través de grupos cooperativos en todas las áreas (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Música) de los cursos 5º y 6º. Además van a participar 2 profesores más en la propuesta que se han animado tras el resultado positivo mostrado y enfatizado por ambas profesoras. De ahí la importancia de dar a conocer los éxitos, compartir con el resto de compañeros las estrategias que pueden funcionar en el aula, y contagiar el entusiasmo.

En cuanto al trabajo a través de grupos cooperativos en el aula, y la presencia de dos profesoras en el aula para su desarrollo podemos afirmar que: la presencia de dos profesores en el aula garantiza la correcta interacción entre los miembros del grupo, además permite que todo el alumnado pueda estar atendido en el aula, la realización de actividades nuevas, además de las que

habitualmente se llevan a cabo (explicar, preguntar y evaluar) como, por ejemplo, el uso de internet en el aula, uso del aula de ordenadores, enseñar a cooperar y resolver conflictos de forma positiva, observar lo que sucede en los grupos para introducir mejoras, distribuir las oportunidades de protagonismo dentro del mismo, etc.

La evaluación a través del examen tradicional todavía sigue teniendo mucho peso. A pesar de que el área se esté trabajando con grupos cooperativos existe controversia, entre el propio profesorado, la tradición escolar y las familias, en el peso que el trabajo en grupo e individual tiene para la “calificación final”, de ahí que sea necesario aunar criterios a la hora de evaluar al alumnado.

La distribución espacial del aula es fundamental para atender a la diversidad, si el trabajo es cooperativo es imposible que los alumnos estén sentados de forma individual. Esta forma de distribución espacial –en grupos- conlleva que el profesor tenga que moverse en el aula prestando su atención a los distintos grupos según sus necesidades. El centro de atención se desvía del profesor a los propios alumnos, ellos son los responsables de su aprendizaje, el profesor es un mediador en el proceso de aprendizaje de los alumnos y una ayuda, tanto para los alumnos como para los propios compañeros que puedan compartir el aula.

***Reflexiones y propuestas futuras: por dónde
empezar***

Creemos que el estudio ha permitido conocer y reflexionar sobre la cultura de los docentes, y su influencia en los procesos de inclusión/exclusión educativa. A través de las conclusiones podemos llegar a entender cómo funcionan los Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria a través de la información descriptiva proporcionada, junto con la interpretación de los hechos descritos.

Los resultados han servido para poner de manifiesto cuáles son y dónde se concentran algunas de las barreras más importantes que limitan la puesta en marcha de un modelo educativo basado en el respeto a las diferencias y en el derecho de todos a aprender en su aula, como es el modelo Inclusivo.

Hemos constatado la negatividad con la que se sigue utilizando el término diversidad y lo lejana que queda todavía la idea de que la diferencia es positiva, al menos en un contexto escolar. De ahí la importancia de seguir interviniendo, desde todos los frentes posibles, en la cultura escolar para que desde los propios Centros Educativos se vayan modificando las propias concepciones sobre el concepto de diversidad y aceptación de la diferencia como un valor positivo.

Desde mi punto de vista la legislación educativa es un buen punto de partida para establecer las bases de lo que debe ser la educación y cómo esta debe responder a las necesidades de la sociedad. Los cambios en educación no siguen el mismo ritmo que la legislación que los amparan, de ahí que sea necesaria una intervención “educativa” hacia el profesorado y las Comunidad Educativa a la vez que se instauran los cambios legislativos, esto es formar al profesorado y las familias sobre las cuestiones relativas a la legislación y los modelos educativos que se proponen. Es fundamental que todo el mundo comprenda el significado de escuela inclusiva, las reformas educativas no deben entenderse como meros cambios de “estructuras superficiales” sino como profundos cambios en el enfoque de lo que se hace en los Centros Educativos y las aulas, de ahí la enorme importancia de la formación.

Además de la formación, debemos abogar por la importancia de seguir buscando el encuentro fundamental entre teoría y práctica. La formación permanente del profesorado debe romper la escisión existente entre teoría y práctica acercando la teoría a las aulas y fomentando la investigación del profesorado, la puesta en práctica sobre lo que se está aprendiendo desde la teoría y un proceso paralelo de reflexión en y sobre la práctica.

Al igual que deben encontrarse la teoría y la práctica, debe existir un punto de encuentro entre escuela y familia, un punto del que surja la fundamental tarea

de configurar un proyecto educativo compartido, que nos lleve a una responsabilidad compartida en la educación de los niños y niñas, responsabilidad compartida que conlleva el que se trabaja conjuntamente para conseguir el mejor de los resultados, sin reproches por ninguna de las partes, ya que del trabajo conjunto de ambos dependerá que el objetivo final –la educación integral de los niños y niñas- se consiga.

Es fundamental el apoyo entre profesores para iniciar un proceso de cambio en las escuelas. Existen muchos motivos por los que se produce una inercia en contra del cambio, de ahí que se deba producir un movimiento, tan o más fuerte que el anterior, para “mover” la institución hacia un proceso de mejora que, en último término, nos lleve al fin que debe guiar nuestra labor docente que es conseguir que todos los alumnos/as aprendan y se desarrollen como personas.

Es necesario romper con viejas prácticas que siguen dificultando el proceso de inclusión del alumnado en las aulas. Debemos encontrar la forma de romper la asociación de Profesor de Pedagogía Terapéutica con profesor que atiende sólo y exclusivamente a alumnado con necesidades educativas especiales fuera, o en el mejor de los casos dentro del aula. Gracias a las dinámicas de grupos cooperativos, el profesor de pedagogía terapéutica se puede convertir en un perfecto cotutor que ayuda en la dinámica del aula asegurando la

participación y aprendizaje del alumnado clasificado como “con necesidades educativas especiales” en su grupo - creado al efecto siguiendo los criterios para crear los grupos cooperativos- y dentro de su aula. Se debe potenciar la función de asesoramiento de los profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Entre los objetivos prioritarios debe figurar el superar las visiones individuales e individualistas, dependientes en muchos casos de las posturas políticas, en favor de una idea compartida de educación que abogue por el éxito de todos los alumnos. Este enfoque debe partir de la formación inicial del profesorado, en la que se abogue por la idea de que atender a la diversidad no es una “postura” del profesorado sino una “obligación” del mismo y el fin de su propia labor de educador.

Este estudio podría representar el punto de partida para otras investigaciones en las que se podría iniciar un proceso de investigación-acción en el que los profesores pusieran en marcha los aspectos teóricos a través de una modalidad de formación que no sea el tradicional curso teórico en el que, por ejemplo, se puede ofrecer un amplio contenido sobre educación inclusiva y estrategias educativas para llevarla a cabo, pero que no tiene porqué implicar ni un solo cambio ni en las creencias del profesorado, ni en sus prácticas de aula.

Podríamos conocer cómo la puesta en marcha de estrategias educativas inclusivas influye en el cambio cultural en las instituciones educativas. Además sería muy interesante seguir profundizando sobre la cultura de las familias, sus creencias sobre la inclusión educativa, ya que a través de este estudio sólo se ha hecho un primer acercamiento y los datos obtenidos no nos permiten concluir ningún aspecto sobre sus creencias acerca de la inclusión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ABELL, A. y OXBROW, N. (1999). People who make knowledge management work, en LIEBOWITZ, J. (Ed.). *Knowledge Management Handbook*. (4-17). Boca Raton: CRC Press LLC.

AGUADO ODINA, M. T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

AINSCOW, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea.

AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (1), 181, 37-48.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

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

AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. Y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.

AINSCOW, M.; DOWES, A.; FARREL, P. y FRANKHAN, J. (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 54-59.

AINSCOW, M., FARRELL, P., TWEDDLE, D. y MALKI, G. (1999). Research Report: *Effective practice in Inclusion and in Special Mainstream Schools Working Together*. Department of Education and Employment.

AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTWORTH, G. Y WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. y WEST, M. (2006). *Improving Urban school. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.

ÁLVAREZ, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología* nº 24. http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html [consulta 2008, 5 de septiembre].

APPLE, M. y BEAN, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

ARMSTRONG, D., DOLINSKI, R. y WRAPSON, C. (1999). What about Chantel? From inside out: an insiders experience of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 27-36.

ANGELIDES, P. Y AINSCOW, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 145 -164.

ANGUERA, M^a. T. (1987). Investigación Cualitativa, en C.N.R.E.E. *Investigación Cualitativa*. Madrid: MEC.

ANTÚNEZ, S. (1999). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

APPLE, M. y BEANE, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto de la enseñanza de Calidad*. Madrid: La Muralla.

ARNÁIZ, P. (1999). Curriculum y atención a la diversidad, en VERDUGO, M.A. y. JORDÁN, F.B. (Coords.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (39-61). Salamanca: Amarú.

ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

ARNÁIZ, P. y De HARO, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio*, 22.

ARNAUS, R. (1999). *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa*, en PEREZ GOMEZ, A; BARQUIN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F. (editores). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica* (p.599). Madrid: AKAL.

ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1994). Ethnography and participant observation,

en DENZIN, N.K. Y LINCOLN, Y.S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: 248-261: Sage.

BARTON, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

BEER, M., y EISENSTAT, R. A. (1996). Developing an Organization Capable of Implementing Strategy and Learning. *Human Relations*, 49 (5), 597-619.

BLANCO, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: Reconocer el saber de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Blanco.pdf. [consulta 2008, 26 de Julio].

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.

BOLÍVAR, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 68-72.

BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

BOLIVAR, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53-56.

BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

BOOTH, T. Y AINSCOW, M (1998) (Eds.) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Routledge.

BOOTH, T. y AINSCOW. M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

CARBONELL, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

CARDONA, J. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: PEARSON

COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (2002). *Dentro y fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

CONTRERAS DOMINGO, (1991). El sentido Educativo de la Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 61-67.

CORBETT, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 53-61.

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid: Ariel.

DE MIGUEL, M. (1989). Metodología de la investigación participante y desarrollo comunitario. *Jornadas de educación permanente*. Gijón: UNED.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación. Madrid: Santillana.

DENZIN, N.K. (1978). *The research act: a thoretical introduction to sociological methods*.

New York: McGraw-Hill.

DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE.

DEWEY, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires. Argentina: Losada.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2003). *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informe de Investigación inédito.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (1999). *La estrategia del caracol. El cambio cultural en las organizaciones educativas*. Barcelona: Oikos-Tau.

DUK, C. (2000). *El enfoque de la educación inclusiva*. Fundación INEN.

DURÁN, D; VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.

ECHEITA, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación*. <http://ice.deusto.rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf> [consulta 2008, 4 febrero].

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la Inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.

ECHEITA, G. (2006b). *Del dicho al hecho hay gran trecho. Un análisis psicosocial sobre algunas causas que explican la distancia entre nuestros valores declarados hacia la inclusión social y las políticas y prácticas educativas que deberían sustentarla*. II Congreso Internacional de Educación Especial. Chile.

ECHEITA, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>. [consulta 2008, 1 agosto].

ECHEITA, G. y DUK, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.

ECHEITA, G. Y JURY, C. (2007). Evaluación Sistémica de un Proyecto de Innovación para Atender a la Diversidad del Alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria "Aula Cooperativa Multinivel". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 152-172. <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art15.pdf>. [consulta 2008, 5 de marzo].

ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.

ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. (Eds.) (2004.) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.

ELLIOT (1990). *Investigación-Acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIOT (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

EPSTEIN, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.

FERRANDIS, A. (1988). *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

FERRERES, V. (1992). La Cultura Profesional de los Docentes: Desarrollo Profesional y Cultura Colaborativa. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. GID, Universidad de Sevilla, Sevilla.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

GAIRÍN, J. (1996). *La Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J. Y ARMENGOL, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.

GAIRÍN, J. y SAN FABIÁN, J.L. (2006). La participación social en educación, en MARTÍN BRIS, M., GAIRÍN SALLÁN, J. (Coords.) *La Participación en Educación: Los Consejos Escolares, una Vía de Participación* (15-51). Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Podere inestables en educación*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001a). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001b). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. *Fundamentos en humanidades*, 4, 7-43.

GIMENO SACRISTÁN, J (2004). El currículum com a text de l'expèriencia. De la qualitat de l'ensenyament a la de l'aprenentage, en BONAL, X. ESOMB, M. A. Y FERRER, F. *Política educativa i igualtat d'oportunitats (177-197)*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.

GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

GLASSER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.

GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.1988.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a T. (1990). Investigación en Organización Escolar: El análisis e la Cultura Organizativa, en *Anales de Pedagogía*, Universidad de Murcia, 8, 131-151.

GORE, E. (2000). *Un enfoque evolutivo del trabajo en el aula y del aprendizaje en contextos organizativos*. Trabajo presentado en el 3er Congreso de Sociología del Trabajo.

GRUPO L.A.C.E. (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Cádiz.

GUARRO PALLÁS, A. (2008). El currículo de una buena escuela es un currículo democrático ¿Qué aporta la LOE? *Monográficos Escuela*, mayo 2008, 7-10.

GUBA, E.G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en GIMENO, J. y PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal Universitaria.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.

HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

IMBERNON, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.

JOHNSON, D.W and JOHNSON, R.T. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, 1, 54-64.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

LOBATO, X. y ORTIZ, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva, en BUENO, J. J; NUÑEZ, T. y IGLESIAS, A. (Eds.) *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Servicio de publicaciones Universidade da Coruña.

LOBATO, X. y ORTIZ, C. (2005). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. Presentado en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía: *La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía. Disponible en: www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_205.pdf [consulta 2007, 5 de Junio].

LOPEZ MELERO, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural. La diferencia como valor, en AA.VV. *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal* (115-150). Málaga: Aula Libre.

LÓPEZ MELERO, M. (1999). Ideología, Diversidad y Cultura: una nueva escuela para una nueva civilización. En RUBIO, E. y RAYÓN, L. (Eds.). *Repensar la enseñanza desde la diversidad* (17-48). Morón: M.C.E.P.

LÓPEZ MELERO, M. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. En: *Alas para volar*. Granada: Univ. De Granada, 45-70.

LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.

LÓPEZ MELERO, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades, en SIPAN COMPAÑE, A. *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.

LÓPEZ DE MATURANA, S. (2004). [Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo](#). Tesis doctoral dirigida por José Gimeno Sacristán. [Universitat de València](#). Disponible en: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0709104-142107//lopez.pdf [consulta 2008, 2 de Julio].

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2008). Cómo hacer duradera la democracia en las escuelas. *Monográficos Escuela*, mayo 2008, 11-14.

MacDONALD, B. (1999). Introducción crítica: de la innovación a la reforma. Un cambio de referencia para analizar el cambio, en RUDDUCK, J. *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y de la comprensión*. Sevilla: M.C.E.P.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; ECHEITA, G. & PÉREZ, E.M. (2005). Assesment of special educational needs integration by the educational community in Spain, *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 261-278.

MARTÍN BRIS, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*. Madrid: Universidad de Alcalá-MEC.

MARTÍN BRIS, M. (2002). *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Praxis.

MARTÍN BRIS, M.; GONZÁLEZ GALÁN, A.; TORREGO SEIJO, J.C.; ARMENGOL ASPARÓ, C. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Ensayos y documentos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

MARTÍN BRIS, M. y equipo (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en ámbito municipal y de los Centros escolares*. Toledo: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

MARTÍN BRIS, M. y MUÑOZ MARTÍNEZ, Y. (2006). La participación de los padres en educación, en MARTÍN BRIS, M., GAIRÍN SALLÁN, J. (coords.) *La*

Participación en Educación: Los Consejos Escolares, una Vía de Participación (183-202), Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

MARTÍN BRIS, M. y MUÑOZ MARTÍNEZ, Y. (2007). Clima y cultura escolar: base de un nuevo paradigma educativo. Ponencia presentada en *II Encuentro Iberoamericano de Educación*. Unesp. Campus Araraquara. Brasil: Fundunesp.

MARTÍN BRIS, M. y Otros. (2008). *La Educación en Castilla-La Mancha: realidad y perspectivas 2000-2006. Estudios sobre la situación del sistema educativo no universitario en Castilla-La Mancha durante el periodo comprendido entre los años 2000 y 2006*. Edita: Consejería de Educación y Ciencia.

MARTÍNEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 1-31.

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2003). *La cultura escolar. Comunidad escolar*, en prensa.

MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.

MAYORDOMO, A. y Otros. (Coord.) (1999). *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Castellón: Diputación de Castellón.

MEC (2006). *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. (BOE 4 mayo 2006). Madrid: autor.

MELERO, M.A; FERNÁNDEZ, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos, en FERNÁNDEZ, P; MELERO, M.A. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

MOLINER, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que Permiten Avanzar Hacia la Inclusión Educativa: Retomando las Aportaciones de la Experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf> [consulta 2008, 5 de agosto].

MONEREO, C; DURÁN, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana/UNESCO.

MUNTANER, J.J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 4 (1).

MURILLO, J. (2003). El movimiento teórico práctico de Mejora de la Escuela. *REICE*, (1) 2, 1-22

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.

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

PÉREZ GÓMEZ, A. (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y Sociedad*, 8, 59-72.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

PERKINS, D. (1999). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

PUJOLÀS, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula de innovación educativa*, 59, 41-45.

PUJOLÀS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación Obligatoria*. Archidona: Aljibe.

PUJOLÁS, P. (2002). *Enseñar Juntos a Alumnos Diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación. Documento de Trabajo*. Universidad de Vic. Zaragoza.

PUJOLÁS, P. (2004a). *Aprender juntos, alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.

PUJOLÁS, P. (2004b). *Contribución de las TIC al aprendizaje cooperativo*. Conferencia "IV Jornadas: las TIC. Internet en el centro educativo". Zaragoza.

RAYÓN, L. (2003). Las tecnologías como instrucciones socioculturales: implicaciones en la educación. *TARBIYA Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Madrid*, 34, 91-109.

RAYÓN RUMAYOR, L. CASTILLO. G. Y MUÑOZ MARTÍNEZ, Y. (2008). *La Educación para una convivencia democrática: diseño de materiales para el profesorado*. En Actas del III Encuentro Iberoamericano de Educación.

RODRÍGUEZ ROMERO, M^a M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. 12,1. 15 págs.

ROLDÁN, E. (1998). Los grupos de discusión en la investigación en trabajo social y servicios sociales. *Cuadernos de trabajo social*, 11, 133-144.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

SAGASTIZABAL, M. A. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Argentina: La Crujía.

SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (1994). Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 70-71.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1999). Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29, 33-58.

SANTOS GUERRA, M. A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Argentina: HomoSapiens.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SARASOLA, M. (2006). Tres intuiciones sobre la investigación en organización escolar. [*Revista Iberoamericana de Educación*](#), 39 (3).

SCHEIN, E. (1992). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ed. Paidós.

SEGOVIA PÉREZ, J. (1997). *Investigación Educativa y formación del profesorado*. Madrid: Escuela Española.

SHAVELSON, R.J.; STERN, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas, en GIMENO, J.; PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

SPINDLER, G. y L. SPINDLER. (1992). Culture process and ethnography, en LECOMPTE, M. *et al.* (eds.) *The handbook of qualitative research in education* (53-92). California: Academic Press.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

STAKE, R.E. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1990). Conducción, Análisis y Presentación del Estudio de Casos en la Investigación Educativa y Evaluación, Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (69-84). Granada: Universidad de Granada.

STENHOUSE, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones MCEP.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TESCH, R. (1990). *Qualitative Research; Analysis Types and Software Tools*. London: The Falmer Press.

TOLEDO MORALES, P. (2001). *Accesibilidad Informática y Discapacidad*. Sevilla: Mergablum.

TOPPING, K. (1996). *Effective Peer Tutoring In Further and Higher Education*. Birmingham: SEDA Paper.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

UNESCO (1985). *Helping Handicapped Pupils in Ordinary Schools: Strategies for Teacher Training*. París: UNESCO.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. International Consultative Forum on Education for All. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). *The Salamanca World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. UNESCO and the Ministry of Education, Spain. Paris: UNESCO.

UNESCO (1996). *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1998). *Wasted Opportunities: When Schools Fail. Education for All. Status and Trends*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1999). *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: autor.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> [consulta 2008, 5 de Julio].

UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Conceptual paper*. Paris: UNESCO.

VILLAR, L. M. (Dir.) (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Sevilla: Grupos de Investigación de la Junta de Andalucía GID y FORCE.

VILLAR, L. M. y otros (1999). El valor de la innovación. Profesores e investigadores se implican en procesos de indagación colaborativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, Número Extraordinario, 559-577.

VILLAR, L. M. (2002). Pensamiento de los profesores, en ANDRÉS, G. y ADÚRIZ-BRAVO, A. (Comps.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (29-44). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata.

WOLCOTT, H. (1993). Sobre la intención etnográfica, en VELASCO, H; GARCÍA, J. y DÍAZ, A. (2005) (Comps.) *Lecturas de antropología para educadores* (127-144), Madrid: Trotta.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Piados/MEC.

WOODS, P. (1998): *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

YIN, R.K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills: Sage.

ZABALZA, M.A. (1996). El clima. Conceptos, tipos, influencias del clima e intervención sobre el mismo, en DOMÍNGUEZ y otros. *Manual de organización e instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Ilustración 1 Instrumentos recogida de datos</i>	<i>219</i>
<i>Ilustración 2 Disposición de la Clase en grupos</i>	<i>343</i>
<i>Ilustración 3 Trabajo en Equipo</i>	<i>344</i>
<i>Ilustración 4 Presentación oral Equipo 1</i>	<i>345</i>
<i>Ilustración 5 Presentación oral Equipo 2</i>	<i>346</i>
<i>Ilustración 6 En el aula trabajando en grupo.</i>	<i>347</i>

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1 Diferencias entre integración e inclusión</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 2 Ventajas de la tutoría entre iguales.....</i>	<i>102</i>
<i>Tabla 3 Características escuela inclusiva/selectiva</i>	<i>144</i>
<i>Tabla 4 Criterios para garantizar la veracidad de las investigaciones naturalistas. Adaptado de Guba (1983).....</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 5 Calendario Grupos de Discusión</i>	<i>252</i>
<i>Tabla 6 Temáticas mensuales Grupos Discusión.</i>	<i>253</i>
<i>Tabla 7 Modelo de análisis.....</i>	<i>259</i>
<i>Tabla 8 Plantilla evaluación trabajo en grupo cooperativo</i>	<i>342</i>

ANEXOS

ANEXO I: cuestionarios-guía grupos discusión**CUESTIONARIO GUÍA****GRUPO DISCUSIÓN 1**

1. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?
2. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como por ejemplo, los niños de familias emigrantes?
3. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?
4. ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ej. está disponible en braille, grabada en audio y video o en letras grandes, cuando sea necesario)?
5. ¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje de signos y de otros idiomas cuando hay alumnos que requieren este recurso?
6. ¿En los documentos de la escuela está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?
7. ¿La escuela considera y valora las culturas locales y los colectivos de nueva inmigración a través de símbolos y exposiciones?
8. ¿Hay actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?
9. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase?

10. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del Consejo Escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?
11. ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?
12. ¿Se valora en la escuela por igual tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales del alumnado?
13. ¿Informan los estudiantes a algún miembro del personal cuando hay alguien que necesita ayuda?
14. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo entre el alumnado (grupos de investigación, tutoría entre iguales, alumno tutor, grupo de apoyo)?
15. ¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?
16. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?
17. ¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje son distintos al de ellos?
18. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?
19. ¿Pueden los estudiantes abogar por otros cuando sienten que han sido tratados injustamente?
20. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?
21. ¿Se invita a todo el personal a las reuniones del personal?

22. ¿Hay una amplia participación en las reuniones de la escuela?
23. ¿Se implican todos los docentes en la planificación y la revisión del currículo?
24. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?
25. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?
26. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?
27. ¿Sabe el personal a quién tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?
28. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?

CUESTIONARIO GUÍA**GRUPO DISCUSIÓN 2**

1. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?
2. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su status?
3. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?
4. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?
5. ¿Tienen los y las estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?
6. ¿El alumnado ayuda al personal de la escuela cuando se le pide?
7. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?
8. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado?
9. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?
10. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?
11. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver sus dificultades?
12. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?
13. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?

14. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas educativas?
15. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?
16. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?
17. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen a reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?
18. ¿Se ofrece a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)?
19. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?
20. ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?
21. ¿El personal de la escuela valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos e hijas?
22. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?
23. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos hijas en casa?

24. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?
25. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en la escuela?
26. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se conocen mutuamente?
27. ¿El personal conoce los roles, funciones y responsabilidades del Consejo Escolar?
28. ¿Se invita a los miembros del Consejo Escolar para que contribuyan al trabajo de la escuela en cualquier momento?
29. ¿Se valoran las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?
30. ¿ La composición del Consejo Escolar refleja los diferentes grupos presentes en la Escuela, por ejemplo en cuanto a etnias?
31. ¿Cada miembro del Consejo Escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?
32. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del Consejo Escolar sobre las políticas del centro?
33. ¿Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar a la escuela?

34. ¿Los miembros del Consejo Escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?
35. ¿Los miembros del Consejo Escolar comparten oportunidades de formación con el personal de la escuela?
36. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta “necesidades educativas especiales”?
37. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?
38. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de la localidad

(Entidades locales, asociaciones, colectivos...)?
39. ¿Está implicada la escuela en actividades que realizan las instituciones de la localidad?
40. ¿Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores...?
41. ¿Las instituciones de la localidad participan de igual manera en la escuela, independientemente de su clase social, su religión y su raza?
42. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?
43. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se preocupan de conocer las

opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?

44. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?

45. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?

CUESTIONARIO GUÍA**GRUPO DISCUSIÓN 3**

1. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?
2. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?
3. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?
4. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?
5. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?
6. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?
7. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?
8. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?
9. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o de otras etnias, contextos y culturas?
10. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?

11. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?
12. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?
13. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no de resultados?
14. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad educativa de apoyo como el incremento del logro académico?
15. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como el ser independiente?
16. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?
17. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?
18. ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?
19. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad, independientemente de su contexto, su logro o su discapacidad?
20. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?

21. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?
22. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro? ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?
23. ¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?
24. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?
25. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para la escuela, independientemente del status de su trabajo o si están o no empleados?
26. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar?
27. ¿Se considera que los distintos acentos, dialectos y formas de hablar enriquecen a la escuela y a la sociedad?
28. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?
29. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que a aquel que tiene logros más altos?
30. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?

31. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletines de notas sean comprensibles para el alumnado y sus familias?
32. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género?
33. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?
34. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?
35. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?
36. ¿Sienten los estudiantes que gustan a los docentes?
37. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo?
38. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?
39. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan?
40. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?
41. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña en el centro?
42. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?

43. ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de pueblos originarios, tienen una cultura o culturas?
44. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?
45. ¿Se acepta que el personal pueda expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?
46. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?
47. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, duchas y armarios, en buenas condiciones?
48. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en las duchas y en educación física?

CUESTIONARIO GUÍA
GRUPO DISCUSIÓN 4

1. ¿El profesorado entiende el potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?
2. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje pueden presentarse, potencialmente, a cualquiera y en cualquier momento?
3. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje aparecen en la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?
4. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje ocurren dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza del centro al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?
5. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura del centro y la de la casa?
6. ¿El profesorado evita considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de los defectos o las deficiencias de los estudiantes?
7. ¿El profesorado evita utilizar etiquetas para el alumnado que han sido clasificado “con necesidades educativas especiales”?
8. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como “con necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela ordinaria?

9. ¿El profesorado evita comparar a los estudiantes ordinarios con los estudiantes con “necesidades especiales”?
10. ¿Existe una preocupación por parte del profesorado por encontrar recursos y apoyos de todo tipo que le ayuden a orquestar el aprendizaje en el aula?
11. ¿El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado?
12. ¿El centro intenta disminuir toda discriminación institucional, con relación a la edad, la “raza”, la clase, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?
13. ¿El alumnado y el profesorado entienden los orígenes de la discriminación en la intolerancia hacia la diferencia?
14. ¿El profesorado y el alumnado entienden que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado del centro?
15. ¿Se pone atención a las presiones de exclusión puestas en los estudiantes de minorías étnicas?
16. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de criterios y de grados de cumplimiento?
17. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo técnico (como mover mesas...)?
18. ¿El centro valora a las personas gays o lesbianas como opciones sexuales legítimas?

19. ¿El profesorado considera que la discapacidad se crea cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?
20. ¿El profesorado evita ver una deficiencia como la causa de las dificultades experimentadas en la escuela por los estudiantes con discapacidad?
21. ¿El profesorado reconoce la limitada contribución que da el conocimiento de las deficiencias para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?
22. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?
23. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?
24. ¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con deficiencias severas como el reflejo de las limitaciones de las actitudes y las políticas en vez de como dificultades prácticas?
25. ¿En el momento de la elección, el equipo directivo presenta al claustro un programa de actuación concreto?
26. ¿Cuándo se configuran los equipos directivos se tiende a mantener el equilibrio de género?
27. ¿El profesorado que se incorpora al centro conoce previamente su PEC?
28. ¿Se apoya y se fomenta entre el profesorado la demanda de licencias de estudio que permitan conocer y aportar experiencias diferentes?

29. ¿Se establecen programas de formación vinculados a necesidades del propio centro, con la participación de todo el claustro?
30. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes de mejora acordados?
31. ¿El profesorado del centro puede actuar tanto de profesor de aula como de apoyo, si es necesario?
32. ¿Hay una actitud favorable de buscar otros apoyos (estudiantes en prácticas, voluntarios,...), si es necesario?
33. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado de apoyo además de a los docentes de aula cuando no pueden asistir?
34. ¿El centro reconoce las dificultades que el nuevo docente puede tener al establecerse en su nuevo puesto de trabajo en la que puede ser una nueva localidad?
35. ¿El profesorado con más experiencia evita que el nuevo profesorado se sienta como alguien externo, por ejemplo utilizando un “nosotros” que les excluya?
36. ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo profesorado?
37. ¿Cada nuevo docente tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en el centro?
38. ¿El centro hace que el profesorado nuevo sienta que la experiencia y el conocimiento que ellos traen son valorados?

39. ¿Hay oportunidades para todo el profesorado para compartir su conocimiento y experiencia y que esto incluya las contribuciones del nuevo profesorado también?
40. ¿Se proporciona al nuevo profesorado la información básica que necesita sobre el centro?
41. ¿Se le pregunta al nuevo profesorado sobre la información adicional que necesita, y se le proporciona?
42. ¿Las observaciones del nuevo profesorado sobre el centro educativo son tenidas en cuenta y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?

CUESTIONARIO GUÍA
GRUPO DISCUSIÓN 5

1. ¿El centro tiene un programa de acogida para el alumnado?
2. ¿El programa de acogida funciona de forma adecuada para el alumnado y su familia, independientemente de que entre al principio del curso o en cualquier otro momento?
3. ¿El programa toma en consideración las diferencias en cuanto la capacidad de comprensión y de manejo de la lengua de acogida?
4. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y sobre el centro en concreto?
5. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez en el centro?
6. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de pocas semanas?
7. ¿Se han establecido programas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria, y entre Educación Primaria y Secundaria?
8. ¿Cuándo el alumnado pasa de un centro a otro, el profesorado de cada centro colabora para suavizar el cambio?
9. ¿El criterio básico para construir los grupos-clase es la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses,...)?
10. ¿Se reorganizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?

12. ¿El centro es consciente de la normativa educativa respecto a la no discriminación del alumnado que puede presentar dificultades de aprendizaje?
13. ¿Las actividades de formación de los profesores del centro les ayudan a desempeñar un trabajo conjunto de forma más eficaz?
14. ¿Recibe formación el profesorado sobre la creación y la gestión de actividades de aprendizaje colaborativo?
15. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que el personal del centro desarrolle de forma conjunta una colaboración más eficaz?
- 16.vi. ¿Hay oportunidades para que el profesorado y los alumnos aprendan sobre la tutoría entre iguales (trabajo cooperativo en parejas de alumnos en la que el tutor aprende enseñando a su compañero y el tutorizado aprende por el apoyo personal y permanente del tutor)?
17. ¿Aprenden los docentes a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, vídeo, proyector de transparencias, ordenadores/Internet)?
18. ¿Se proporcionan a todo el profesorado formación con respecto a la igualdad de oportunidades educativas de las personas con discapacidad?
19. ¿El personal del centro y los miembros del consejo escolar se responsabiliza de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?
20. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos que lo necesitan en vez de un suplemento especial a su educación?

21. ¿Se está reduciendo la práctica de enviar a los alumnos fuera de su grupo-aula (clase) para recibir apoyo pedagógico fuera de ella?
22. ¿El profesorado de apoyo se incorpora al aula, en lugar de “retirar” de ella a determinado alumno o alumnos?
23. ¿La evaluación psicopedagógica está dirigida a fomentar un apoyo psicopedagógico en vez de a categorizar al alumnado?
24. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I.), sirven para mejorar
25. las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?
26. ¿Los informes de evaluación psicopedagógica se centran en los “puntos fuertes” de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de concentrarse en identificar las deficiencias de aquellos?
27. ¿Los informes de evaluación psicopedagógica” especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridos para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes?
28. ¿La A.C.I. son revisadas periódicamente con la intención de incorporar al alumnado al currículo general tan pronto como sea posible?
29. ¿Se considera que el apoyo de los alumnos que aprenden español como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal del centro educativo?
30. ¿Se mantienen expectativas altas de logro para todos los estudiantes que aprenden o han aprendido castellano como segunda lengua?

31. ¿Se tiene en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?
32. ¿El centro educativo cuenta con alguien que comparta el contexto cultural de los alumnos para enseñarles y apoyarles?
33. ¿Se organizan actividades adicionales de aprendizaje del español al alumnado inmigrante que lo necesita?
34. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y la interacción con los demás?
35. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder la indisciplina del alumnado los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?
36. ¿Se utiliza la información que proporcionan la familia de los alumnos para resolver el descontento y la indisciplina que estos alumnos puedan generar?

CUESTIONARIO GUÍA**GRUPO DISCUSIÓN 6**

1. Antes de proceder a una expulsión disciplinaria ¿Hay reuniones, implicando al profesorado, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, para intentar hacer frente a los problemas de forma flexible?
2. ¿Se tiene en cuenta las relaciones que existen entre la baja autoestima de los alumnos y la insatisfacción de éstos, con los problemas de conducta y la exclusión disciplinaria?
3. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?
4. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al consejo escolar?
5. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales?
6. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia a clase, incluyendo las actitudes de los alumnos y las de sus familias?
7. ¿Hay registros claros de los permisos prolongados que se hayan negociado con las autoridades educativas para determinados alumnos?
8. ¿Hay una estrategia coordinada entre el centro educativo y otros servicios externos con responsabilidades en esta cuestión?
9. ¿Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias “reales”?
10. ¿Se considera que la intimidación tiene que ver tanto con el maltrato verbal y emocional como con la violencia física?

11. ¿El miedo a perder una amistad es entendido como una causa para que se produzca intimidación?
12. ¿Se considera que la intimidación puede ocurrir en el centro educativo no sólo entre los alumnos sino entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?
13. ¿Se consideran los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad, como formas de intimidación?
14. ¿Saben los estudiantes a quién acudir si sufren intimidación?
15. ¿Hay personas dentro y fuera del centro educativo a la que el personal puede acudir si están siendo intimidados?
16. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?
17. ¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?
18. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos?
19. ¿Reflejan las clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?
20. ¿Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos?
21. ¿Son claros para el alumnado los objetivos pedagógicos de las actividades?
22. ¿Se apela al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?
23. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?

24. ¿Está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica?

25. ¿Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?

CUESTIONARIO GUÍA
GRUPO DISCUSIÓN 7

1. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos y las experiencias de todos los alumnos?
2. ¿Se motiva a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades de traducción de la lengua materna al castellano?
3. ¿Se proporcionan oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su contexto, etnia, discapacidad o género?
4. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?
5. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos...)?
6. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
7. ¿Se enseña a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?
8. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?
9. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?

10. ¿Se utilizan métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzzle, enseñanza recíproca...)?
11. Cuando otros compañeros/as de la clase están enfrentados, ¿los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?
12. ¿Es consciente el profesorado de que cuando los alumnos ayudan a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar sus propias ideas?
13. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas?
14. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?
15. ¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula?
16. ¿Se involucra a los estudiantes a que ayuden a resolver las dificultades del aula?
17. ¿Se ha dispuesto de un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?
18. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación?
19. ¿Se asigna a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención a unos estudiantes en particular?

20. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?
21. ¿Los deberes para casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?
22. ¿Se brindan oportunidades de hacer los deberes para casa dentro del centro educativo, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?
23. ¿Los deberes para casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?
24. ¿Aquellos que ponen deberes para casa se aseguran que se puedan completar sin ayuda de los padres/tutores?
25. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?
26. ¿Hay un registro regularmente actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje?
27. ¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje, no sólo aquellos derivados de su cargo laboral?
28. ¿Se motiva al alumnado a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre sus historias familiares?
29. ¿Todo el profesorado conoce los recursos disponibles para apoyar sus clases?
30. ¿Se ha enseñado al alumnado a conocer y utilizar la biblioteca para que finalmente pueda utilizarla de manera autónoma?

31. ¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no-ficción de buena calidad para todo el alumnado?

32. ¿Existe un espacio multimedia bien organizado?

33. ¿Los ordenadores se integran en la enseñanza a través del currículo?

34. ¿El alumnado utiliza internet como ayuda para su trabajo en el centro y en las tareas para casa?

ANEXO II: cuestionario familias

Cuestionario para las familias	
Por favor ponga una cruz en el curso en el que usted tiene un hijo/a en la escuela	
Educación Infantil:	
3 años <input type="checkbox"/>	4 años <input type="checkbox"/>
5 años <input type="checkbox"/>	
Educación Primaria:	
1º <input type="checkbox"/>	2º <input type="checkbox"/>
3º <input type="checkbox"/>	4º <input type="checkbox"/>
5º <input type="checkbox"/>	6º <input type="checkbox"/>

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
1. De entre las escuelas locales, yo quería que mi hijo/a viniera a este centro.				
2. La información que se me proporcionó cuando mi hijo/a vino por primera vez al centro fue excelente.				
3. Creo que el centro me mantiene bien informado sobre el progreso de mi hijo/a.				
4. Todos los niños/as que viven en la localidad son acogidos en el centro.				
5. Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen.				
6. Si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a				

casa.				
7. La familia que se involucra ayudando en el centro es más valorada por el profesorado que aquélla que no se involucra.				
8. Todo el mundo merece sentirse acogido.				
9. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
10. Los profesores colaboran entre ellos.				
11. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.				
12.A.1.5. La familia se siente implicada en el centro.				
	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
13. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.				
14. El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.				
15. El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa.				
16.A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
17. El centro hace que sus edificios sean físicamente				

accesibles para todos.				
18. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
19. El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.				
20. Se han reducido las expulsiones por indisciplina.				
21. Existen problemas de intimidación entre el alumnado.				
22. Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.				
23. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
24. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.				
25. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
26. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje.				
27. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				
<p>Señale tres cambios que le gustaría ver en el centro:</p> <p>1 _____</p> <p>2 _____</p> <p>3 _____</p>				

ANEXO III: tabla resultados Cuestionario Familias.

	Educación	N	Rango promedio	Suma de rangos
De entre las escuelas locales, yo quería que mi hijo/a viniera a este centro.	Infantil	55	51,80	2849,00
	Primaria	58	61,93	3592,00
	Total	113		
La información que se me proporcionó cuando mi hijo/a vino por primera vez al centro fue excelente.	Infantil	54	53,47	2887,50
	Primaria	55	56,50	3107,50
	Total	109		
Creo que el centro me mantiene bien informado sobre el progreso de mi hijo/a.	Infantil	53	55,07	2918,50
	Primaria	54	52,95	2859,50
	Total	107		
Todos los niños/as que viven en la localidad son acogidos en el centro.	Infantil	34	38,44	1307,00
	Primaria	45	41,18	1853,00
	Total	79		
Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen	Infantil	50	51,15	2557,50
	Primaria	49	48,83	2392,50
	Total	99		
Si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a casa.	Infantil	46	47,15	2169,00
	Primaria	49	48,80	2391,00
	Total	95		
La familia que se involucra ayudando en el centro es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra.	Infantil	44	43,00	1892,00
	Primaria	42	44,02	1849,00
	Total	86		
Todo el mundo merece sentirse acogido.	Infantil	57	55,68	3174,00
	Primaria	58	60,28	3496,00
	Total	115		
Los estudiantes se ayudan unos a otros.	Infantil	40	44,38	1775,00
	Primaria	53	48,98	2596,00
	Total	93		
Los profesores colaboran entre ellos.	Infantil	39	42,56	1660,00
	Primaria	46	43,37	1995,00
	Total	85		
El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.	Infantil	47	47,34	2225,00
	Primaria	54	54,19	2926,00
	Total	101		
A.1.5. La familia se siente implicada en el centro.	Infantil	53	52,71	2793,50

	Primaria	52	53,30	2771,50
	Total	105		
El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.	Infantil	30	33,63	1009,00
	Primaria	38	35,18	1337,00
	Total	68		
El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.	Infantil	41	41,94	1719,50
	Primaria	43	43,03	1850,50
	Total	84		
El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa.	Infantil	52	49,35	2566,00
	Primaria	57	60,16	3429,00
	Total	109		
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.	Infantil	52	49,85	2592,00
	Primaria	55	57,93	3186,00
	Total	107		
El centro hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.	Infantil	52	52,26	2717,50
	Primaria	55	55,65	3060,50
	Total	107		
Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	Infantil	54	49,09	2651,00
	Primaria	54	59,91	3235,00
	Total	108		
El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.	Infantil	49	49,00	2401,00
	Primaria	48	49,00	2352,00
	Total	97		
Se han reducido las expulsiones por indisciplina.	Infantil	15	15,57	233,50
	Primaria	17	17,32	294,50
	Total	32		
Existen problemas de intimidación entre el alumnado.	Infantil	19	22,92	435,50
	Primaria	28	24,73	692,50
	Total	47		
Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.	Infantil	52	50,85	2644,00
	Primaria	49	51,16	2507,00
	Total	101		
Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	Infantil	50	47,37	2368,50
	Primaria	53	56,37	2987,50
	Total	103		
La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.	Infantil	51	47,31	2413,00
	Primaria	53	57,49	3047,00

El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	Total	104		
	Infantil	50	50,20	2510,00
Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje.	Primaria	55	55,55	3055,00
	Total	105		
Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.	Infantil	57	57,55	3280,50
	Primaria	59	59,42	3505,50
	Total	116		
	Infantil	39	42,47	1656,50
	Primaria	47	44,35	2084,50
	Total	86		

ANEXO IV: extracto de la transcripción de un

Grupo de Discusión.

TRANSCRIPCIÓN Sesión 1 de los Grupos de Discusión.

FECHA: 26/11/2007

PARTICIPANTES: 8 profesores de Educación infantil y primaria.

- Moderador: ¿Es el Centro acogedor para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con necesidades educativas (ACNEEs, alumnado con desconocimiento del idioma?)
- Sujeto 1: “un niño, sea o no inmigrante, hay que recibirle en buenas condiciones” conocer a los padres aunque comiencen las clases más tarde. No le pasa nada porque en lugar de empezar un día empiece dos días después. Nosotros no somos una guardería. Estamos hablando de un par de días no de quince días.
- Sujeto 2: no siempre es posible, a veces los padres quieren meterlos en el aula el primer día. Muchas personas tienen necesidad de quedarse en el Centro y no sólo a clase sino a clase matinal y al comedor. Son problemas derivados de la problemática social. Igual sería posible establecer un periodo de adaptación en las medidas de Centro, no sé si nos permite la ley hacer esto.
- Sujeto 3: es que la administración no nos favorece. Al final el colegio es una guardería ese es el gran problema. Otro problema que se plantea es que se les mete en el curso por edad, y nos estamos encontrando con niños con verdaderos problemas para seguir la clase, hay un caso de un niño que no quiere aprender, ni tiene interés. Solicitamos más autonomía para meter a ese niño en el curso que consideremos ya que somos nosotros los que conocemos a los niños.
- Sujeto 4: yo creo que estamos un poco desbordados y que con el tiempo tendremos más recursos.
- Moderador: ¿Es el Centro acogedor para todas las familias y otros miembros de la comunidad educativa (Ayuntamiento, AMPA, Servicios sociales)?

- Sujeto 1: sería interesante que se hiciera una visita a las familias cuando llegan los niños nuevos para que conozcan las instalaciones. Alguien que tenga en ese momento libre, el conserje o algo.
- Sujeto 5: yo con los nuevos que vienen hago esa visita con las familias para que vean un poco por donde entrar y los demás espacios importantes.
- Sujeto 6: a lo mejor lo puede hacer el tutor cuando les cita.
- Sujeto 2: deberíamos establecer un protocolo en el que quede claro como se hace esa acogida.
- Moderador: ¿Es la información sobre el centro accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna deficiencia (por ejemplo en braille, audio y video, con letras grandes...)?
- Todos: no lo es, tenemos algunas cosas traducidas pero no.
- Moderador: ¿El Centro tiene en cuenta las culturas locales y los colectivos de nueva inmigración a través de símbolos y exposiciones?
- Sujeto 7: Lo de símbolos a lo mejor no. Pero lo de exposiciones si a través del proyecto de la biblioteca.
- Sujeto 6: se hace solo a nivel de biblioteca igual se debería ampliar a todo el Centro.
- Moderador: ¿El alumnado siente pertenencia a su clase o a su aula de tutoría?
- Sujeto 6: si, sobre todo en Infantil.
- Moderador: ¿Valoramos igual las tareas de aula en grupo y las individuales?
- Sujeto 1: yo creo que se valora más cuando es individual, porque cuando es en grupo es un trabajo de varios entonces...
- Sujeto 2: yo creo que a la hora de evaluar se tiene más en cuenta el trabajo de individual.
- Sujeto 3: El trabajo en equipo corre el riesgo que siempre trabajan los mismos. Evaluarles en grupo es más difícil que de manera individual.

- Sujeto 7: lo que se debería evaluar es el proceso no el resultado del trabajo.
- Sujeto 8: aunque se trabaje en grupo los niños siguen siendo muy individualistas.
- Moderador: ¿Se fomenta en el centro el trabajo cooperativo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, aprendizaje recíproco)?
- Sujeto 1: suelo poner a los niños de dos en dos para que uno tire del otro, uno que va un poco peor y otro que va mejor.
- Sujeto 4: los niños se cansan de ayudar a otro, al principio se prestan voluntarios pero luego se cansan.
- Moderador: ¿Percibimos en el alumnado actitudes de racismo, sexismo, homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?
- Sujeto 8: yo creo que en general no.
- Sujeto 7: a veces salen muchos comentarios racistas.
- Sujeto 2: a veces se oyen expresiones espontáneas que dan que pensar. Menos mal que estamos nosotros la escuela, porque posiblemente en el sitio donde menos racismo hay es aquí. Lo más importante es lo que demostramos nosotros como modelo.
- Sujeto 5: siempre hay, sobre todo usan los problemas de algunos para hacer daño. El problema viene de fuera, porque las familias les dicen que no se junten con otros niños por diferentes razones.
- Sujeto 4: si los niños negros van limpios y aseados los otros niños no tienen reticencias, es con los niños que van sucios o con problemas de higiene con los que hay problemas. Los estereotipos vienen de la calle. A nosotros siempre nos están diciendo en los colegios que a ver si nosotros cambiamos algo, pero es que eso viene de fuera. Como en la televisión están viendo todo de todo pues es lo que pasa.
- Moderador: ¿El alumnado aprecia los logros de otros alumnos con mayores dificultades?
- Todos: si.
- Moderador: ¿El profesorado se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?

- Sujeto 5: Normalmente si salvo casos excepcionales.
- Sujeto 7: lo normal es tener relaciones fluidas.
- Sujeto 8: a veces de manera ligera damos opiniones sobre el trabajo de otros compañeros que pueden hacerle daño.
- Moderador: ¿Se implica a todo el profesorado en los proyectos del Centro y tienen éstos sentimiento de pertenencia a los mismos?
- Todos: el nivel de participación es alto, aunque recae siempre en unas personas concretas el grueso del trabajo.