

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

2019/20

Un camino compartido hacia la
inclusión: La formación del profesorado
para sintonizar significados

A shared path to inclusion: Teacher
training to tune in to meanings.

Autora: Marta Gómez Bedia

Directora: Lourdes del Río de Miguel

Julio 2020

VºBºDIRECTOR.

VºBº AUTOR

Consideraciones lingüísticas

A lo largo de este TFG, y con el fin de facilitar la lectura del texto, se hará uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos, no significando en ningún momento esta opción la utilización del uso sexista del lenguaje ni las connotaciones que él implica.

Índice:

Resumen.....	1
Introducción.....	3
Justificación.....	4
Marco teórico.....	5
Diversidad	5
Inclusión	9
Las barreras a la inclusión	17
Propuestas para la formación del profesorado	30
Index.....	31
La escuela de la diversidad.....	33
Conclusiones.....	37
Bibliografía	40

Resumen

En este trabajo se tratan algunos de los temas más importantes en la educación actual, la atención a la diversidad y la inclusión educativa. También a través de este TFG se pretende visibilizar el importante papel que representa la formación del profesorado para alcanzar el modelo inclusivo en los centros.

El trabajo comienza haciendo una revisión teórica de estos dos conceptos, la diversidad y la inclusión, con el objetivo de sintonizar el significado de estas dos ideas tan complejas. Después, abordaremos las diferentes barreras a la inclusión, es decir, a aquellas dificultades para participar y aprender a las que se tienen que enfrentar los alumnos en la escuela.

Y, finalmente, se presentarán dos guías para la formación del profesorado con el fin de acompañar y ayudar a los maestros en la importante tarea lograr la inclusión y la atención de la diversidad de todo el alumnado. Con estas herramientas que se proponen se busca el objetivo de formar maestros comprometidos con la inclusión de todo el alumnado, independientemente de sus características, que tengan presente en todo momento que no hay dos alumnos iguales y que, es nuestro deber, conocer, respetar y celebrar estas singularidades.

Palabras clave: diversidad; inclusión educativa; formación del profesorado barreras; participación y aprendizaje.

Abstract

This work will deal with some of the most important issues in current education, attention to diversity and educational inclusion. Also through this TFG it is intended to make visible the important role that teacher training represents in achieving the inclusive model in schools.

The work begins with a theoretical review of these two concepts, diversity and inclusion, with the aim of tuning into the meaning of these two very complex ideas. Then, we address the different barriers to inclusion, that is, the difficulties of participating and learning that students have to face in school.

And finally, two guides for teacher training will be presented in order to accompany and help teachers in the important task of achieving inclusion and attention to the diversity of all students. With these proposed tools, the objective is to train teachers committed to the inclusion of all students, affected by their characteristics, who keep in mind at all times that no two students are the same and that it is our duty to know, respect and celebrate these singularities.

Keywords: diversity, educative inclusion; teacher training; barriers; participation and learning.

Introducción

Hoy en día, son muchos los alumnos los que, diariamente, tienen que luchar contra barreras que les impiden participar y aprender. Actualmente, en las escuelas se siguen perpetuando prácticas que excluyen, ordenan y segregan a alumnos por sus características personales, por ser considerados “diferentes”.

Para cambiar esto, es fundamental dejar de ver la diversidad como algo negativo, para empezar a verlo cómo lo que es, una característica propia del ser humano. Debemos abrirnos para percibir la singularidad de cada uno y sus posibilidades, pudiendo ser esto un gran recurso que potencie el aprendizaje en el aula. Y para alcanzar este cambio es fundamental la formación del profesorado.

Los maestros son los encargados de hacer de “puente” entre el currículo y los estudiantes, asumiendo la difícil tarea de ajustar estos contenidos a las particularidades, necesidades, intereses... de su alumnado, pero para conseguirlo necesitan cambios profundos en la formación que se les ofrece. Necesitan formarse en los complicados conceptos de la diversidad y la inclusión además de tener a su alcance herramientas y recursos que les permitan llevar a la práctica el modelo inclusivo.

La formación del profesorado en materia de inclusión y diversidad es el camino para conseguir el cambio real, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, derribando barreras y potenciando las palancas que impulsen el cambio. Para ello, en este trabajo, se presentan dos guías que pretenden ser herramientas que puedan acompañar a los docentes en su en el día a día, guiando sus acciones hacia el modelo inclusivo.

Justificación

En la actualidad la diversidad y la inclusión en la escuela son algunos de los temas que más preocupan a las comunidades educativas, pero lo cierto es que, a la hora de llevar estas ideas a la realidad, nos encontramos con retrocesos, cuestionamientos, barreras... que dificultan su implantación real y, entre ellas está: la formación del profesorado.

La inclusión es un concepto complejo y que requiere cierto espacio para que podamos asimilar y reflexionar el gran desafío que supone cambiar todas nuestras ideas, concepciones, prácticas, políticas... para que sirvan al propósito de conseguir una educación inclusiva para todos. He podido comprobar, en mi reciente paso por la universidad que ese espacio es casi inexistente en la formación inicial del profesorado, donde la educación inclusiva es relegada a una asignatura cuando debería ser una idea que lo impregne todo.

Es por eso, que he querido en este TFG sintonizar, en la medida de lo posible, los conceptos de diversidad e inclusión, incluyendo en este último las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje. Además, también he querido reflejar la gran importancia que tiene la formación del profesorado para conseguir implantar el modelo inclusivo.

La formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, requiere un replanteamiento profundo y estructural. Mi propuesta es el trabajo con dos guías que se pueden utilizar directamente en los centros educativos, donde se combina la práctica con la teoría y que nos pueden ayudar a seguir el camino de la educación inclusiva y estas herramientas son las siguientes: la “Guía para la Educación Inclusiva – Index” (Booth & Ainscow, 2015) y la “Escuela de la Diversidad” (Moriña, A, 2008).

Marco teórico

En primer lugar, en este apartado, os presento un mapa conceptual, con el objetivo de sintetizar y organizar la información que se trabajará a continuación:

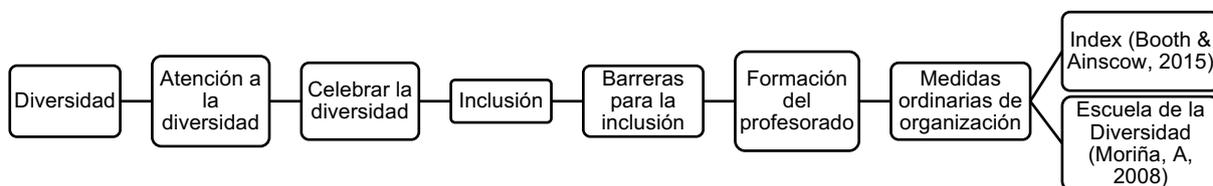


Figura 1: Elaboración propia

Diversidad

La diversidad en la escuela y como tratarla es un tema que preocupa a la comunidad educativa desde hace décadas. Tradicionalmente, la diversidad ha sido entendida negativamente, tanto en la sociedad como en la educación, luchando contra ella y queriéndola controlar, a través de la ordenación, segregación y tratamiento diferenciado de la misma. En la actualidad, esta perspectiva está cambiando y ha evolucionado hasta el objetivo actual: crear una escuela capaz de adaptarse, acoger y celebrar las diferencias.

Pero, ¿qué es la diversidad? “La diversidad, y no la uniformidad, es la realidad de la sociedad, pues al fin y al cabo, la comunidad humana consta de una gran variabilidad: raza, sexo, idioma, color, religión, capacidades y orientación sexual” (Sapon-Shevin, 2013, p. 74). La diversidad es una característica inherente al ser humano que no podemos, ni debemos obviar.

Y, todas estas diferencias que son propias del ser humano, debido a la sociedad en la que vivimos, cada vez más globalizada e interconectada, se reflejan y acentúan hoy más que nunca en las aulas. Nos enfrentamos a situaciones donde las experiencias, la cultura o, incluso el idioma de algunos alumnos puede ser diferente al de sus compañeros y su maestro.

Siguiendo las ideas que presenta Mel Ainscow en su libro “Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las

instituciones escolares” (2001) las dos maneras que, simplificando, tenemos para acercarnos a las diferencias entre los alumnos en el aula son las siguientes:

La primera opción es acercarnos a las diferencias de manera normativa, definir a los estudiantes en relación a determinados criterios indiscutidos de normalidad, “los supuestos de edad, como referente de igualdad y homogeneidad” (Contreras, 2002, p. 63) y aquellos que no entran dentro de estos criterios serán tildados de “anormales” y, por lo tanto, son aquellos que requerirán una atención “especial”.

Y, la segunda opción, es acercarnos a la diversidad desde la idea de que cada alumno es único, con sus propias experiencias, intereses, aptitudes, posibilidades, fortalezas y debilidades.... Tal y como refleja Contreras en su artículo “Educar la mirada... y el oído” “uno no es ni igual ni desigual: uno es quién es” y, debemos tener esto muy presente, pudiendo ser aprovechado por todos como estímulo para el aprendizaje.

Y, el ideal que se busca en la actualidad tiene que ver con esta segunda forma de entender la atención a la diversidad. El objetivo es que, todas las escuelas trabajen con el propósito de buscar el beneficio que la diversidad de sus alumnos puede ofrecer, ya que, cultivar el potencial de estos, es una de las herramientas más poderosas que poseemos en el aula, muchas veces olvidada.

Sin embargo, en la realidad, en el día a día de las escuelas, cuando hablamos en los centros de “atender a la diversidad” nos encontramos que se centra, mayoritariamente, en aquellos alumnos que “se dice que tiene problemas porque crean problemas” (Contreras, 2002, p. 62), porque nos enfrentan a nuestras limitaciones a la hora de atender, realmente, las diferencias inherentes al ser humano.

En la mayoría de centros educativos la diferencia supone una deficiencia y, se cataloga como diversos, a aquellos que se salen de los patrones de normalidad establecidos por la sociedad.

Siguiendo las ideas de Contreras (2002), podemos decir que se crea en las escuelas una dicotomía, un “nosotros” y un “ellos”. Entendemos como “nosotros” la normalidad deseable que queremos conseguir, mientras que “los otros” se engloban en colectivos de pertenencia: familias pobres, personas con discapacidad, minorías étnicas... Y estos, “los otros/ellos”, son incluidos en categorías de diagnóstico, donde, una vez colectivizados pierden su singularidad y, por lo tanto, se pierde quienes son.

Atendiendo la diversidad desde este prisma, intentando normalizar la diferencia, tratando a los alumnos con el objetivo de hacerlos todos iguales, lo que hacemos es perder la posibilidad de enriquecernos con aquello único que todas las personas tienen que ofrecer.

Debemos por lo tanto, tal y como nos expresa Contreras, en su ya citado artículo “Educar la mirada... y el oído” (2002), trabajar en la escuela abiertos a escuchar, conocer y respetar a la persona que tenemos delante, no creyendo saber lo que veremos antes de mirar y, por lo tanto, creyendo saber, como tratar estas diferencias para hacerlos a todos iguales. Y, solo a través del respeto por las diferencias, conseguiremos la participación de todo el alumnado, siendo para ello fundamental establecer relaciones con ellos, que nos permitan conocer quiénes y cómo son.

La “Guía de recursos: Avanzando hacia la Inclusión Educativa” (Rojas y Haya, 2014) Nos presenta tres pasos para educar desde el respeto a la diferencia: conocer y respetar las diferencias, trabajar las actitudes y emociones que provocan las diferencias y celebrar las diferencias.

En primer lugar, cuando hablamos de respetar las diferencias, la idea principal que se nos quiere transmitir es la de, como ya hemos comentado anteriormente, escuchar, crear una comunicación con los alumnos que nos permita conocerlos y comprender sus necesidades, para ofrecer a cada uno lo que necesita y sus posibilidades, para potencializarlas y conseguir que sea un enriquecimiento para todos.

En segundo lugar, las actitudes y la emociones que nos provocan las diferencias. Este es un trabajo de autoconocimiento, de mirarnos a nosotros mismos, debemos reflexionar sobre nuestras reacciones ante las diferencias que nos rodean para identificar así, nuestros prejuicios, que en muchas ocasiones pueden pasar desapercibidos y poder así, eliminarlos. Debemos estar abiertos a crear conexiones personales con todo tipo de personas y estas relaciones, nos facilitan el camino para abrirnos a conocer y respetar estas diferencias.

Y, en tercer y último lugar, celebrar las diferencias. Como hemos comentado anteriormente, en el aula, debemos dejar de ver las diferencias como déficits o características que las personas que hay que cambiar, en su lugar, debemos avanzar hacia la búsqueda de las oportunidades que esta diversidad nos puede ofrecer. Por ello “la preocupación educativa es mantener abierta la sensibilidad hacia la singularidad del otro para poder percibir su posibilidad” (Contreras, 2002, p. 65) y así, conseguir que todos los alumnos puedan seguir sus propios caminos a la vez que, enriquecen los de todos aquellos que los acompañan.

Y, para poder escalar estos tres peldaños es fundamental que todos los miembros de la clase se sientan cómodos para mostrarse tal y cómo son: “los alumnos no pueden constituir una comunidad ni sentirse cómodos si creen que deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer al grupo” (Sapon-Shevin, 2001, p. 37)

Por lo tanto, debemos hacer explícitas estas diferencias, hablando de ellas, generando espacios seguros y de confianza donde los niños tengan la

oportunidad de explorar, experimentar y comprender la diversidad que los rodea. Debemos esforzarnos en crear comunidades educativas donde todos sus miembros se sientan incluidos.

En definitiva, el papel de la escuela para conseguir crear sociedades tolerantes y abiertas con la diversidad es fundamental ya que, a través de la educación podemos “sembrar” en nuestros alumnos los valores fundamentales para la inclusión.

Inclusión

Para hablar de escuelas y educación inclusiva, debemos en primer lugar, concretar a que nos referimos cuando hablamos inclusión, ya que este es un concepto complejo que: “se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por distintas personas para referirse a situaciones y propósitos diferentes” (Parrilla, A, 2002, p. 24)

Es importante, en el proceso de sintonizar el significado de inclusión, diferenciar este concepto del de integración. Ambos términos se consideran procesos de mejora dentro del ámbito educativo, que en muchas ocasiones se utilizan indistintamente como si fueran sinónimos cuando no lo son.

La integración nace con el objetivo de incluir en las aulas ordinarias al alumnado con necesidades educativas especiales, siendo lo importante: el “donde” reciben los alumnos la educación, el grado de especialización de los maestros.... Estas reformas integradoras plantearon problemas que “se derivaron fundamentalmente del tipo de proceso que han seguido, consistentes más en un proceso de adición que de transformación profunda de la escuela” (Parrilla, A, 2002, p. 17), siendo, básicamente, una integración física y no real.

En cambio, la inclusión tiene por meta un cambio profundo en las escuelas, luchando por la participación real de todos sus miembros, sin importar sus

características, en todas aquellas experiencias que se puedan dar en la educación y, al mismo tiempo, reduciendo su exclusión. Podríamos decir que la inclusión surge con el objetivo de subsanar los errores de la integración, siendo necesario para ello, cambios y transformaciones profundas en la escuela en el nivel de sus prácticas, políticas y culturas.

Entendemos entonces que la inclusión educativa es “un modelo teórico-práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas” (Susinos, 2005, p. 4)

Los elementos clave de la inclusión educativa se puede resumir en lo siguientes: es un proceso; conlleva la idea de participación; presta especial atención a los grupos con mayor riesgo de exclusión, pero no se limita a ellos y, por último, conlleva una modificación de la cultura, las prácticas y las políticas en la escuela (Susinos, 2005).

Hablaremos, en primer lugar, de la inclusión como proceso. Teresa Susinos (2005) nos dice que la inclusión no es un estado que se alcanza al obtener determinados objetivos, sino que es un proceso en el que se busca, constantemente, que todos sus miembros se sientan aceptados y bienvenidos en el centro y esto está directamente relacionado con la necesidad que tenemos de adaptarnos a la realidad. La diversidad en los grupos que conforman el aula y el centro cambia constantemente y, por lo tanto, el profesorado y la comunidad educativa tienen que repensar permanentemente como ofrecer respuestas eficaces a toda esta variedad de necesidades que van surgiendo.

Este trabajo se debe hacer a través de: la revisión, reflexión y evaluación sistemática y permanente de todas las dimensiones del centro. Se deben llevar a cabo las modificaciones necesarias para conseguir que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y bienvenidos. Por lo tanto,

podemos subrayar que “no existe ninguna escuela totalmente inclusiva ni todo lo contrario” (Susinos, 2005, p. 4), siendo este un proceso sin límites.

El segundo elemento de la inclusión sobre el que hablaremos será: la idea de participación.

A través del análisis continuo de los modos habituales de organizar el centro y el día a día en el aula, podremos identificar, reducir y/o eliminar las barreras a las que se pueden enfrentar los miembros de la comunidad educativa a la hora de ejercer su participación.

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de participación? “participar es colaborar con los demás en la elaboración de unos objetivos comunes, comprometerse en la realización de los mismos o compartir métodos” (Echeita Sarrionadia & Sandoval Mena, 2002, p. 43). Estos objetivos deben estar orientados hacia el beneficio y la mejora de la comunidad educativa y por extensión de la sociedad a la que pertenecen. Para conseguir este tipo de participación, es fundamental trabajar el sentido de pertenencia, creando una comunidad en la que:

“Todos se sientan ligados, aceptados, apoyados (...) Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con 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 pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad” (Stainback & Stainback, 1999, p. 23)

Que los centros se preocupen en potenciar el sentimiento de pertenencia es el primer paso hacia la creación de comunidades educativas inclusivas y, para conseguirlo, es imprescindible llevar a cabo y fomentar todo tipo de estrategias que potencien la participación.

Es elemental reconocer que la participación es un derecho y no una concesión que las escuelas hacen altruistamente y, por lo tanto, se debe garantizar desde

los centros educativos. Para conseguirlo, debemos poner el foco y promover en los diferentes tipos de participación que se pueden dar: la de los alumnos, la de la comunidad educativa y la de la escuela como institución social (Echeita Sarrionadia & Sandoval Mena, 2002, p. 43).

Comenzaremos con la participación de los alumnos. Tal y como refleja Ainscow la inclusión “implica un proceso de incremento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares, y de reducción de su exclusión de los mismos”. (Ainscow, 2001, p. 94). Para conseguirlo debemos crear una base sólida que permita a todos los alumnos sentirse parte importante de la comunidad.

Además, estamos en la obligación de facilitarles mecanismos de participación que les permitan colaborar y responder de forma efectiva a los diferentes problemas y situaciones que se generan constantemente en el centro educativo. Estos mecanismos, tienen que poder ser utilizados por todos los alumnos sin excepción, independientemente de sus características, dotándolos de las herramientas necesarias para ello.

Respecto a la participación de la comunidad educativa. En este caso, para potenciar su participación debemos esforzarnos por crear espacios y tiempos donde sus miembros se puedan organizar, distribuirse papeles, gozar de autonomía, reflexionar sobre las estrategias educativas... entorno a unos fines y objetivos compartidos. El hecho de participar no es solo un derecho, es también un deber “pues todos deben cooperar en el desarrollo de su propia comunidad (...) como responsables que son también de este entorno”.

Y, por último, en cuanto a la escuela como institución social, se deben fomentar las relaciones que esta establezca con la comunidad ya que, “una escuela inclusiva es una escuela abierta al entorno, una escuela en la que se promueven las relaciones de ida y vuelta con la comunidad que le rodea” (Susinos, 2002, p.59). Se debe buscar en las instituciones que la rodean apoyo para cubrir las

necesidades de sus alumnos, creando vínculos que proporcionen apoyo para poder responder de forma integral y efectiva a las demandas de estos, compartiendo la función educadora.

En definitiva, “se puede afirmar que la calidad de la educación vendrá gracias a la calidad de las relaciones con otras entidades y organismos configurando una red social que podrá responder con mayor eficacia a los problemas escolares actuales” (Echeita Sarrionadia & Sandoval Mena, 2002, p. 43)

Finalmente, podríamos decir que el objetivo general de la participación, en todas sus dimensiones, es crear escuelas que permitan a los alumnos una “exploración sincera de las diferencias (...) que puedan experimentar y comprender la diversidad presente en una comunidad segura y acogedora” (Sapon-Shevin, 2001, p. 38) y para eso, se tienen que poder ejercer su derecho a colaborar, intervenir, cooperar, aportar... siendo aceptado y valorado por lo que uno es, desde su singularidad.

Continuamos con el tercer elemento que caracteriza el término inclusión que es: prestar atención a grupos e individuos con mayor riesgo de exclusión, pero no limitándose exclusivamente a ellos.

La educación inclusiva es un derecho de todo el alumnado y no solo de aquellos con NEE o con un mayor riesgo de exclusión. Esta idea tiene grandes implicaciones educativas, por el esfuerzo y el gran reto que conlleva crear y llevar a cabo prácticas educativas que minimicen o eliminen todas aquellas barreras a las que puede enfrentarse el alumnado, buscando la inclusión real de todos estos. Ángeles Parrilla (2002) en su artículo “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva” lo explica así:

El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

Se debe, por lo tanto, adoptar un currículum que facilite el aprendizaje de todos en su diversidad ya que, todo el alumnado tiene unas necesidades educativas individuales específicas que debemos atender para acercarlos a las experiencias educativas que se ofrecen en el aula. Además, tal y como refleja Mara Shapon-Sevin (2013), estos cambios enormes no es un “juego de suma cero” ya que, mejorar la escuela para atender a las necesidades de algunos alumnos en particular, no empeorara la atención que se le da al resto, sino que estos también se podrán beneficiar de estas prácticas, creando un currículum más rico y completo para todos, ya que la educación inclusiva es una educación de calidad para todos.

“Hay que considerar el desarrollo de la escuela inclusiva como un proceso de perfeccionamiento de la escuela” (Ainscow, 2001, p. 30) convirtiéndose en una escuela dinámica que busca desarrollar y mejorar constantemente sus respuestas a los retos que se va encontrando.

Y, el cuarto y último elemento que caracteriza la inclusión según Susinos (2005) es: la modificación de culturas, prácticas y políticas, siendo estas dimensiones, el objetivo de nuestra reflexión para modificarlas hacia una perspectiva inclusiva, pero para poder trabajarlas, debemos primero, concretar a que nos referimos cuando hablamos de cada una de ellas.

En primer lugar, hablaremos de la cultura inclusiva. Cuando hablamos de la cultura nos referimos a “las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en la comunidad educativa” (Booth & Ainscow, 2011, p. 17).

Para poder llevar a cabo unas políticas y prácticas inclusivas es fundamental, primero, implantar una verdadera cultura inclusiva donde todos los agentes que participan en el centro educativo: el profesorado, el alumnado, las familias y el resto de profesionales que trabajan en la escuela, compartan una serie de valores inclusivos. Estos valores son muchos y muy variados, pero podríamos

resumirlos en los siguientes: igualdad, participación, respeto a la diversidad y sostenibilidad (Booth & Ainscow, 2011).

Hablar de los valores en la educación inclusiva es tan importante porque debemos tener claro que la inclusión es también “el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción” (Booth & Ainscow, 2011, p. 25). Estos van a ser los encargados de guiar la acción educativa, dando sentido a la toma de decisiones y generando los principios que irán guiándonos hacia una u otra dirección, “cuando explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y educarnos, ahora y en el futuro” (Booth & Ainscow, 2011, p. 25).

Solo así, a través del compromiso firme de todos los agentes implicados en la comunidad educativa con estos valores inclusivos, conseguiremos superar la exclusión, fomentar la participación y llevar a cabo los cambios profundos, coherentes y continuos que nos permitan acercarnos a la educación inclusiva.

En segundo lugar, hablaremos del concepto de políticas inclusivas. Estas tienen que ver con “cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo” (Booth & Ainscow, 2011, p. 17). La educación inclusiva exige a los centros algunos cambios en la forma en que se organizan, dirigiendo estos hacia la creación de espacios de colaboración comprometidos con la respuesta a la diversidad. Algunas de las estrategias que se puede utilizar son: la flexibilidad de la gestión del tiempo y del espacio, fomentar el trabajo en equipo del profesorado, la implicación de otras instituciones en el centro educativo...

En las escuelas inclusivas todos estos cambios se caracterizan por mantener una actitud abierta hacia la mejora y la innovación y, a través del refuerzo de estos procesos, conseguir mejorar la capacidad del centro para atender la diversidad de su alumnado, asegurando la participación de todo el alumnado y una mejora global del centro educativo.

Y, por último, después de las culturas y las políticas inclusivas, hablaremos de las prácticas inclusivas.

Esta dimensión tiene el objetivo de hacer reflexionar sobre el qué se enseña y aprender y el cómo se enseña y aprende. No hay una organización estándar que sirva para atender la diversidad en todas las aulas, sino que esta va a depender de las necesidades y las particularidades, tanto del alumnado como del contexto en el que se encuentre.

Se debe elaborar un curriculum donde se tenga en cuenta la diversidad en las necesidades educativas, pero también las personales y sociales, conocer a los alumnos para los que se diseña este currículo y que nazca de sus experiencias previas y de aquellos conocimientos que son significativos para ellos, motivándoles y fomentando el aprendizaje colaborativo.

Esta cultura de colaboración y esta adaptación a las necesidades de todo el alumnado no debe quedarse solo en el aula, ajena al resto del centro, sino que se debe extrapolar a las relaciones que se establezcan con el resto del profesorado, con las familias y con el resto de los profesionales que trabajan en la escuela.

Y, para finalizar, es importante que no olvidemos plantear estas prácticas inclusivas siguiendo y favoreciendo los valores y las políticas inclusivas implantadas por el centro.

Pero no debemos limitar la inclusión al ámbito educativo, ya que esta es solo una de sus dimensiones dentro de la sociedad. Al igual que la inclusión educativa atiende a los alumnos en riesgo de exclusión, pero no se limita solo a ellos, la inclusión social tampoco se centra solo en los colectivos más desfavorecidos o minoritarios, la inclusión social “asegura que todos los ciudadanos sin excepción

ejerzan sus derechos y aprovechen sus habilidades y las oportunidades que se encuentran en el medio en el que actúan” (Reyes & Rivera Pagola, 2018, p. 67)

Es una realidad que muchas personas se encuentran también barreras de tipo económico, social, racial... para participar libremente en la sociedad y, es la escuela, el lugar adecuado donde “sembrar las semillas” de los valores que nos llevarán a transformar la sociedad actual en una sociedad inclusiva y comprometida con el objetivo de derribar los muros que favorecen la exclusión de sus miembros ya que “sólo un sistema escolar que incluya las diferencias está en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la tolerancia” (Echeita Sarrionadia & Sandoval Mena, 2002, p. 44)

La inclusión, es un reto que debe afrontar la sociedad y esta, en su conjunto, debe esforzarse por establecer procesos de inclusión social en los que puedan participar todos sus miembros implantando en ellos los valores y prácticas que convierta a sus miembros en ciudadanos críticos, responsables y comprometidos.

Las barreras a la inclusión

Cuando hablamos de las barreras a la inclusión, nos estamos refiriendo a aquellas dificultades para participar y aprender a las que tienen que enfrentarse muchos de los alumnos que se encuentran en el centro educativo. Es fundamental examinar cuáles son estos obstáculos y porqué surgen, con el objetivo de minimizarlos y/o eliminarlos, estableciendo las alternativas y condiciones necesarias que nos permitan superarlos.

Tradicionalmente, se ha dado por hecho que estas limitaciones para participar y aprender nacían de las características del propio alumno, considerando que era este el que tenía dificultades para adaptarse a la escuela. En cambio, desde una mirada que camina hacia la inclusión, podemos dejar a un lado la concepción que pone al alumno en el foco de las dificultades para poner el foco en la institución escolar y, bajo esta mirada, se reconoce que estas barreras pueden

y deben analizarse desde las dimensiones de las políticas, la cultura y las prácticas del centro. Y, por lo tanto, teniendo claro que las barreras no son intrínsecas al alumno sino, contextuales y dinámicas, tenemos que movilizar todos los recursos que tenemos a nuestra mano para no solo identificar cuáles son, sino también diseñar planes que permitan a la comunidad educativa superar estas barreras de forma conjunta.

En muchas ocasiones, son los propios alumnos, los que nos hacen descubrir estas barreras, al enfrentarnos con realidades a las que no estábamos atendiendo y, por lo tanto, a nuestras limitaciones como profesionales, Mara Sapon-Shevin en su artículo “La inclusión real: una perspectiva de justicia real” se refiere a estos alumnos como “pastillas reveladoras”. Estos se convierten en los encargados de mostrarnos las áreas que necesitan más atención para conseguir la inclusión real y no solo la integración de todo el alumnado.

Dentro de la bibliografía dedicada a la inclusión, podemos encontrar a diferentes autores que establecen una gran variedad de clasificaciones sobre las barreras para la participación y el aprendizaje, pero en este caso, hemos decidido guiarnos por la clasificación que hace Mara Sapon-Shevin en su artículo “La inclusión real: Una perspectiva de justicia social”.

En ella, la autora, establece y detalla cuatro de los principales obstáculos a los que tiene que hacer frente la educación inclusiva: el concepto de normalidad; los ambientes y culturas hostiles; una concepción del currículo muy restrictiva y formas de pedagogía limitadas y la formación del profesorado.

Durante este trabajo, ya hemos ido hablando de las diferentes barreras a las que se pueden enfrentar los alumnos sobre todo del concepto de normalidad y los ambientes y culturas, por lo que me gustaría, a continuación, profundizar sobre las dos últimas.

Comenzaremos entonces, con las limitaciones que surgen de una concepción del currículo muy rígido y pedagogías limitadas.

Cuando hablamos de currículo nos referimos a “los contenidos de conocimiento que estructuran, ordenan y pautan los mecanismos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos de una sociedad determinada” (Pérez-Ruiz, 2018, p.6). Estos currículums, en la gran mayoría de los casos, se elaboran sin tener en cuenta la diversidad de sus alumnos perpetuando, explícita o implícitamente, la exclusión. Esto ocurre debido a la incapacidad del sistema educativo de ofrecer a los estudiantes un currículo flexible, que permita adaptarse a sus necesidades, intereses, capacidades... Generando una gran barrera gracias a la que, aquellos alumnos a los que “no somos capaces de llegar” con este currículum “estándar” se van desmotivando y, en consecuencia, van disminuyendo su participación.

El Real Decreto 1.630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil fija los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de este ciclo. Una vez fijadas estas enseñanzas mínimas es, cada Comunidad Autónoma, en este caso Cantabria, la encargada de establecer el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil que se presenta en el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. La última de las concreciones en el currículo viene de la mano de los centros educativos y, en particular, son los maestros los que concertan y contextualizan este currículo.

Los maestros son los encargados de transmitir los contenidos establecidos en el currículo y, por lo tanto, de llevar esta legislación a la acción a través de su práctica docente, pero no son meros transmisores de conocimiento, sino que deben reflexionar sobre lo que van a enseñar y cómo lo van a enseñar, siendo imprescindible para lograr este objetivo que se acerquen y conozcan a sus alumnos. Es fundamental que tomen conciencia de la realidad y la diversidad de

su aula, aproximándose a sus alumnos y sus necesidades y cerciorándose de que los contenidos que están ofreciendo a sus alumnos son los adecuados para ellos.

Pero la escuela no solo transmite conocimientos teóricos y prácticos, sino que también es la encargada de transmitir elementos culturales fundamentales como: el conocimiento y la valoración de las diferentes etnias y razas minoritarias, de los grupos marginados o excluidos, de hacer visibles a mujeres condenadas al ostracismo por el simple hecho de serlo, negando sus importantes aportaciones a la sociedad ... Que los maestros se preocupen en introducir estos elementos a través de un mirada positiva y abierta, estimula y contribuye la aceptación de la diversidad presente en las aulas y cuyo resultado es crear sociedades más tolerantes e inclusivas.

Y aunque este es un proceso complejo, es el único camino para ofrecer a todo el alumnado una educación de calidad, esforzándonos para construir currículums ricos y flexibles, dinámicos, que abarquen diferentes intereses y capacidades, diferentes ritmos, culturas, familias, etc. Todo esto está íntimamente ligado con las formas de pedagogía limitadas que se identifican como barrera, lo cual tiene que ver con el “cómo” los docentes son capaces de trabajar con diferentes metodologías, utilizar recursos y evaluaciones variadas... y, en cuanto al “qué” enseñamos, es importante tener presente y tomar en consideración de manera consciente y crítica cuestiones referidas a las razas, etnias, culturas minoritarias...

En definitiva, de poner en funcionamiento todas sus habilidades con el objetivo de ofrecer, a todo el alumnado, una educación que favorezca su participación.

La siguiente barrera de la que hablaremos es la formación del profesorado. Conseguir una escuela inclusiva requiere cambios estructurales y profundos en la forma de pensar y en las prácticas de los docentes. Para conseguir estos

cambios, es fundamental, replantear la formación que se les ofrece, tanto la inicial como la permanente.

En la formación del profesorado tenemos que prestar atención, tanto a las ideas erróneas que en ocasiones impregnan su labor y que perpetúan y favorecen la exclusión de sus alumnos, como a las áreas a las que en su formación no se presta atención y que nos pueden servir como palanca de cambio y de impulso hacia una educación inclusiva.

Uno de los objetivos de que la formación se convierta en una palanca para el cambio tiene que ver con que los docentes adquieran actitudes, capacidades y conocimientos para enseñar a todos los estudiantes y no solo a los alumnos con NEE. Esta idea nos permitirá reconceptualizar la idea de diferencias y superar la dualidad, en la formación, de que existan estrategias para estudiantes con NEE y estrategias para el resto. Si buscamos lo que tienen en común todas estas estrategias que favorecen la participación de todos, tienen que ver con que son atractivas, interactivas, parten de lo que el alumno sabe, potencian la cooperación... y todas estas características las convierten en estrategias de calidad para la enseñanza de todos los estudiantes. Sin embargo, en ocasiones, la manera en la que se plantea en la formación docente puede convertirla en una barrera para la inclusión, llevándonos a esas ideas erróneas que suponen dar por hecho que se necesitan especialistas para atender las necesidades de algunos de los alumnos. De esta manera, se transmite, no solo la idea de que los maestros tutores (maestros “ordinarios”) no tienen los recursos, conocimientos, destrezas... que se necesitan para atender esta diversidad y sino también la idea de que, determinados alumnos, no pueden compartir el currículo elaborado por estos maestros con el resto de sus compañeros, perpetuando la exclusión, el “nosotros” y el “ellos”, la dicotomía de la que ya hemos hablado anteriormente.

En cuanto a las áreas a las que no se presta la suficiente atención durante la preparación académica de los maestros una fundamental es la de: formarlos

para que sean capaces de identificar las barreras de participación y aprendizaje a las que se enfrentan sus alumnos. En el proceso de identificación de estas barreras es primordial la reflexión del centro desde el propio centro y, son ellos, los maestros, los primeros encargados de señalar aquellas áreas en las que es más necesario actuar para facilitar la participación de todos los alumnos pues, son ellos, los que tienen una relación más cercana con el alumnado.

En el proceso de identificación de las barreras, está implícito que los profesionales tengan la capacidad de ofrecer a los alumnos el conjunto más amplio de respuestas posible y que estas beneficien a todo el alumnado.

No se puede conseguir todo esto si a los maestros no se les han ofrecido, durante su formación, los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo estos procesos de reflexión e identificación, además de sintonizar nociones sobre la inclusión y sus complejos conceptos. Es importante dedicar tiempos, en los centros educativos, que nos permitan reflexionar sobre lo que entendemos por “diferencias” o por “diversidad”, considerándose esto también como formación ya que, pensar y reflexionar sobre lo que se puede hacer para conseguir mejoras inclusivas y llevarlas a la práctica es el primer paso hacia su logro.

Pero, por otro lado, los profesionales también se enfrentan a dificultades que surgen de: reformas rígidas, mal concebidas, poco financiadas... que hacen que no se les ofrezca la formación necesaria para alcanzar las destrezas, conocimientos y apoyos necesarios para llevar a cabo esta tarea. Es fundamental conocer y analizar las políticas educativas ya que, la legislación es un termómetro que nos permite conocer en que medida la administración abraza los principios de inclusión y promover de este modo que los documentos (PEC, PCC, PAD...) de centro no sean los que perpetúen la exclusión de sus alumnos condenándoles, en muchas ocasiones, al fracaso escolar.

La educación inclusiva es uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo. Desde hace años el modelo inclusivo ha ido ganando protagonismo, tanto a nivel internacional como nacional, reflejándose esto en las diferentes convenciones, declaraciones, reformas educativas, leyes... que han ido elaborándose desde que en 1948 se promulgase la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece que todas las personas, independientemente de sus características, tienen derecho a la educación.

En nuestro país, tuvo una especial importancia la aprobación de la LOGSE, siendo esta ley la primera que hace referencia a la "atención a la diversidad" y que aboga por "hacer efectivo el principio de la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación" (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990). Esta ley fue también la primera que integró a los alumnos con NEE en los centros ordinarios, siendo este uno de los pasos previos hacia el modelo inclusivo.

Desde ese momento han transcurrido casi 30 años planteando leyes orgánicas de educación que al menos sobre el papel han planteado el principio de atención a la diversidad. Esto quiere decir que el estado se convierte en garante del derecho a la educación de niños y niñas, reconociendo la diversidad, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que asegure los resultados escolares aceptables para todos sin excepción.

A continuación, nos centraremos en la realidad actual de nuestra Comunidad Autónoma, debido a que el sistema educativo español es un sistema descentralizado y, por lo tanto, para analizar e identificar las medidas de atención a la diversidad, las controversias y las confusiones conceptuales que surgen de estas leyes debemos centrarnos en cómo se percibe la diversidad en la legislación educativa de Cantabria y, sobre cómo esto afecta directamente a los centros educativos.

La ley más importante, por ser la que actualmente está en vigor, en cuanto a la atención a la diversidad de la Comunidad Autónoma de Cantabria es el Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

De este decreto nacen otros textos de menor rango legal como órdenes y resoluciones que establecen las actuaciones, medidas y funciones que los centros educativos y los profesionales que trabajan en ellos pueden llevar a cabo.

Esta forma de estructurar la diversidad, de arriba – abajo mediante procesos verticales, tiene que ver mucho con el fracaso o la insuficiencia de algunas de estas políticas. Las escuelas inclusivas abogan por procesos abajo-arriba o de dentro hacia afuera, conectando los cambios en la legislación con las necesidades reales de los centros educativos. También es importante que, en estas leyes, decretos, resoluciones.... se contemple la autonomía de los centros ya que, las necesidades de estos van cambiando a la vez que varía su alumnado y tienen que poder dar respuestas rápidas, dinámicas y ajustadas a la realidad.

Las medidas de atención a la diversidad que se establecen en la CCAA de Cantabria se dividen en tres: ordinarias, específicas y extraordinarias.

Las medidas ordinarias son:

Las actuaciones y programas dirigidos tanto a prevenir posibles dificultades y, en su caso, a facilitar la superación de las mismas, como a profundizar en el currículo, mediante actuaciones organizativas, de coordinación y de adecuación del mismo, sin alterar significativamente sus elementos esenciales. (Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria).

A su vez, las medidas ordinarias se dividen en generales y singulares. Las primeras son aquellas que pretenden la modificación del centro educativo para adaptarse a la diversidad de todos sus alumnos, mientras que, las segundas, parten de las necesidades o características de algunos alumnos que pueden precisar unas actuaciones particulares y estas se amplían a todo el centro, beneficiando ya, no solo a unos alumnos determinados, sino a todo el centro educativo.

Estas son las medidas más generales que puede poner el centro educativo en marcha para atender la diversidad del alumnado y que no alteran significativamente los elementos del currículum. Además, son las medidas que más se ajustan al modelo inclusivo, encaminadas a crear aulas que tengan la capacidad de acoger y lograr el éxito de cualquier alumno, independientemente de sus características, garantizando para todos ellos una educación de calidad.

Algunos ejemplos de este tipo de medidas son: la coordinación del profesorado, variedad en los procesos de evaluación, ampliación curricular, la formación del profesorado...

El segundo tipo de medidas que se contemplan son las medidas específicas. Estas son:

Aquellas actuaciones y programas dirigidos a dar respuesta a las necesidades educativas que requieren modificaciones significativas en alguno de los elementos esenciales del currículo o adaptaciones de acceso al currículo, así como cambios organizativos que faciliten la aplicación de dichas medidas. (Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria, 2019)

Este tipo de medidas están pensadas para aquellos alumnos cuyas necesidades educativas no puedan ser atendidas mediante las medidas ordinarias y que, por lo tanto, requieren una atención más individualizada como, por ejemplo:

agrupamientos distintos al grupo de referencia, adaptaciones significativas del currículo, apoyo individual especializado...

Y, por último, las medidas extraordinarias que consisten en lo siguiente:

Son aquellas actuaciones y programas dirigidos a dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado que requieren modificaciones muy significativas del currículo ordinario, que suponen cambios esenciales en el ámbito organizativo, así como, en su caso, en los elementos de acceso al currículo y en la modalidad de escolarización. (Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria, 2019)

Estas medidas están dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales. Para poder acceder a este tipo de medidas es necesaria la realización previa de una evaluación psicopedagógica.

Algunos ejemplos de medidas de atención a la diversidad extraordinarias son: escolarización combinada, flexibilización curricular, dotación de recursos personales educativos...

De todas estas medidas que acabamos de ver se deben priorizar siempre las medidas ordinarias que, como ya hemos dicho antes, se ajustan más a las ideas del modelo inclusivo, con el objetivo de generar cambios que beneficien a todos los alumnos en lugar de ser específicos para unos pocos. Poner en marcha este tipo de medidas obliga a los profesionales del centro educativo a repensar su funcionamiento y a buscar respuestas alternativas que supongan una mejora para todos.

También a través de las medidas ordinarias, se potencian los valores que transmite la inclusión además de favorecer el avance del continuo y complejo proceso que supone convertir las escuelas en comunidades inclusivas.

En cambio, con la utilización de medidas específicas y extraordinarias se transmiten ideas contrarias a las que intenta transmitir e inculcar la inclusión. Su utilización se fundamenta en la teoría de que, gracias a su aplicación, los alumnos con NEE obtendrán mejores resultados, tanto en el aprendizaje como en el desarrollo.

La creación de servicios, estructuras, figuras... con un alto grado de especialización nos alejan del sistema educativo ordinario. A través de estos dos tipos de medidas, las específicas y las extraordinarias, se categoriza y ordena al alumnado provocando una dualización de la enseñanza, donde los alumnos con necesidades educativas especiales tienden a recibir una atención educativa paralela a la del resto de sus compañeros, perpetuando, por lo tanto, su segregación. Además, esto genera en los centros diferentes barreras para el alumnado: en primer lugar, la transmisión de valores poco adecuados si lo que buscamos es la inclusión de todo el alumnado independientemente de sus características; en segundo lugar impide uno de los objetivos más importantes de la educación inclusiva, realizar cambios que supongan la mejora para todos los alumnos y, en tercer lugar, reduce las posibilidades del alumnado que recibe este tipo de educación que suele ser víctima de un proceso de estigmatización.

Los peligros de las medidas específicas y extraordinarias son algunas de las controversias que se destilan de la legislación educativa, pero no las únicas. De la legislación en Atención a la Diversidad de la Comunidad Autónoma de Cantabria, se surgen otras controversias y confusiones que aparecen en el artículo “Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias” (Rojas & Haya, 2016) y que son las siguientes:

- La utilización de los conceptos de integración e inclusión indistintamente. Como hemos comentado a lo largo de este trabajo, estos conceptos no son sinónimos, al contrario, la inclusión nace gracias a la crítica que se hacen a muchos de los principios que defiende la integración.

- La dificultad de los centros de ajustarse a los continuos y numerosos cambios en la legislación estatal. Esto supone que, además de tener que tomar decisiones utilizando términos y clasificaciones que varían constantemente, tienen que llevar a cabo la tarea casi imposible de realizar cambios estructurales y profundos cuando no tienen la posibilidad de darles la continuidad en el tiempo que necesitan para hacerse efectivos y, por lo tanto, prácticamente impidiéndolos.

Es fundamental, para acabar con estas barreras, la identificación de los factores que potencian los avances inclusivos, es decir, identificar las palancas de cambio.

Entendemos como palanca de cambio las “acciones que se pueden realizar para modificar el comportamiento de una organización y de las personas que la integran” (Fernández de la Iglesia, Fiuza & Zabalza, 2013, p.173). En la escuela utilizamos el término “palanca” para señalar aquellas condiciones y procesos que impulsan y favorecen el desarrollo de escuelas más inclusivas.

Los docentes, no solo tienen que poder identificar estas acciones, sino que deben poder determinar la fuerza que tienen para producir los cambios y si estos van a ser profundos y significativos, con el objetivo de trabajar en aquellos que van a ofrecer un mayor impulso a la educación inclusiva.

La conversión de las barreras para la participación y el aprendizaje en palancas de cambio que impulsen la inclusión en el centro se puede conseguir gracias a la formación del profesorado.

La formación del profesorado puede tener una doble función: por un lado, ser por sí misma una palanca de cambio, transformando la barrera que supone una formación deficiente en conceptos inclusivos en una fuente de conocimiento y, por otro lado, utilizar esta formación para crear un imaginario compartido, donde todos tengamos claro: el significado de inclusión educativa, los derechos de los

alumnos por lo que tenemos que luchar, los recursos, metodologías y modelos de trabajo que tenemos a nuestro alcance para conseguir su inclusión real en las aulas y, a la vez, la formación de ciudadanos con valores inclusivos que puedan transferirse a la sociedad.

Es por lo tanto fundamental que los docentes se formen en el complejo fenómeno de la atención a la diversidad entendiéndola como una vía para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje para todos sus alumnos y, para conseguirlo, debemos apoyarnos en diferentes guías, recursos y materiales que nos pueden servir como acompañamiento en esta formación. Para alcanzar este objetivo proponemos la puesta en marcha en el centro educativo, de diferentes medidas ordinarias de organización, que deberán estar reflejadas en el PAD, para establecer dentro del horario de los docentes, los espacios y tiempos necesarios que los permitan reflexionar, dialogar y debatir sobre temas como la atención a la diversidad, la inclusión... Por ejemplo, establecer una sesión los lunes por la tarde, “lunes de formación” donde los maestros tengan la oportunidad de reflexionar conjuntamente, intercambiar experiencias y repensar el centro que tienen y el que quieren conseguir. Esto es, en sí mismo, una formación y mejora educativa y ayudando así a que estos profesionales se replanteen sus funciones, apoyándoles para que superen los obstáculos y consigan ofrecer un conjunto más amplio de respuestas que les permitan atender a todos sus alumnos sin excepción.

En el siguiente apartado, presentaremos dos propuestas que pueden ser utilizadas como herramientas en estos espacios y tiempos para diálogo con el fin de ayudar para alcanzar los objetivos anteriormente mencionados: la Guía para la Educación Inclusiva – Index (Booth & Ainscow, 2015) y la Escuela de la Diversidad (Morina, A, 2008).

Propuestas para la formación del profesorado

Los docentes deben estar preparados para atender las demandas de un mundo cada vez más diverso, pero los conocimientos sobre la inclusión, que serán los que nos ayuden a atender esta demanda, no surgen espontáneamente.

Como hemos visto durante todo este trabajo, la inclusión es un concepto complejo con múltiples aristas, dimensiones, caras... pero todas ellas fundamentadas en valores y principios éticos relacionados con aspectos como: la participación, la diversidad humana, los derechos de todos, no solo de los más vulnerables... Para poder concretar y llevar a la acción estos valores, es necesario aportar a los maestros un aprendizaje guiado, que les dé la posibilidad de reflexionar y pensar críticamente sobre su práctica educativa para mejorarla y, además, ofrecerles los recursos, herramientas y habilidades necesarias para alcanzar dos objetivos: el primero, llevar este conocimiento a la acción a través de su práctica educativa, convirtiendo el aula en un espacio más inclusivo donde se atienda la diversidad de todo el alumnado y, el segundo, transmitir a sus alumnos los conceptos más importantes de la inclusión formando a ciudadanos que participen en la creación de sociedades más inclusivas.

La formación del profesorado debe estar orientada a la mejora de la calidad educativa y de las prácticas docentes y, por eso, no debe ser algo ajeno al día a día del maestro, sino que, en la medida de lo posible, se debe llevar a cabo dentro del mismo centro educativo. Debemos replantearnos la formación en materia de inclusión potenciando la colaboración entre los docentes, buscando respuestas colectivas adecuadas, consensuadas y efectivas que surjan de la reflexión conjunta sobre los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos a la hora de atender a la diversidad.

Para ello, presentamos dos guías para la formación del profesorado que se pueden trabajar directamente en las escuelas: la Guía para la Educación Inclusiva – Index (Booth & Ainscow, 2015) y la Escuela de la Diversidad (Morina, A, 2008)

Index

Comenzaremos presentando “El Index para la Inclusión – Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares” de Tony Booth y Mel Ainscow. Este trabajo es uno de los más importantes sobre la educación inclusiva por ser uno de los más influyentes a nivel internacional.

El Index nace con el objetivo de ampliar el conocimiento sobre la inclusión, reflexionar sobre las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos, y, además, orientar las acciones futuras hacia la mejora inclusiva, en todos los planos de la escuela. Es un instrumento de autoevaluación para los centros escolares y que se organiza en tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas. A través de la reflexión y el análisis de todas ellas, se busca identificar aquellos aspectos susceptibles de cambio para, sobre ellos, iniciar y sostener procesos de mejora e innovación escolar guiados por los valores y principios inclusivos. Además de todo esto, el Index nos permite repensar cuáles son los valores que mueven la acción de los maestros y cuáles son los que realmente quisiéramos que lo hicieran.

Esta herramienta, por lo tanto, ayuda a los centros a llevar a cabo un proceso de investigación-acción y organizado a través de: dimensiones, indicadores y preguntas.

Las dimensiones, como ya hemos dicho anteriormente, son tres: las políticas, relacionada con cómo se gestiona el centro, con los planes, los programas...; las prácticas, que se basan en lo que se enseña en el aula y el cómo se enseña y las culturas, donde se manifiestan los valores, las relaciones, las creencias...establecidas en el centro. Estas dimensiones no son aisladas unas de otras, los cambios que se den en una de ellas requerirán ajustes en las otras.

Cada dimensión, se divide en dos bloques, formados cada uno ellos por diferentes indicadores que, a su vez, se concretan en una serie de preguntas. La

función de los indicadores consiste en guiar los centros en la búsqueda de las áreas susceptibles de cambiar, es decir, les ayuda a establecer prioridades y, las preguntas, concretan aún más cada indicador, facilitando la tarea de hacer una exploración más detallada. Todos estos elementos, ayudan a los centros a crear un “mapa” que facilita la tarea de identificar y priorizar aquellas áreas que requieren un mayor análisis y reflexión para después poner en marcha las acciones necesarias que mejoren la situación presente.

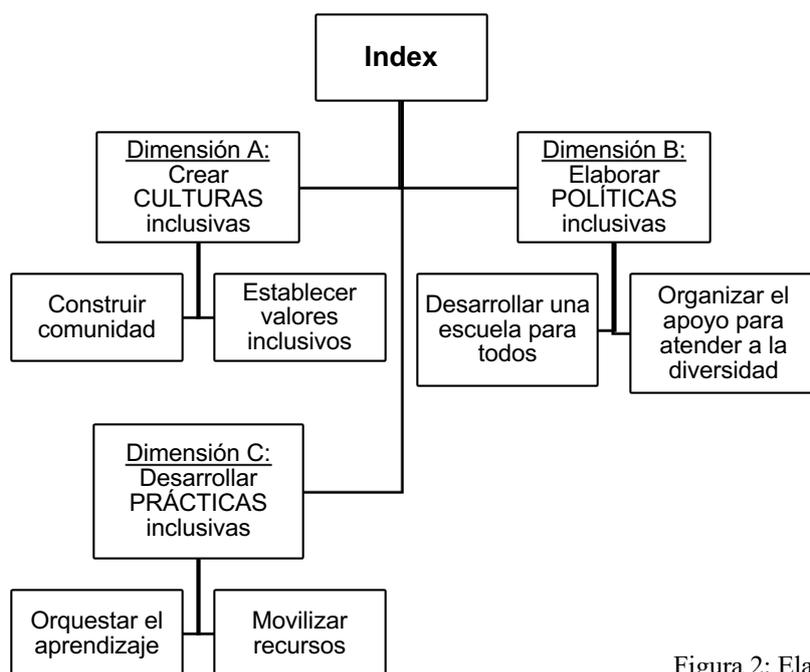


Figura 2: Elaboración propia

Algunos de los aspectos más positivos del Index son su pragmatismo y versatilidad. Se puede utilizar para analizar intensamente todas las dimensiones del centro y comprobar si estas se guían (o no) por valores inclusivos y, también, se pueden utilizar de manera rápida y directa algunos de los indicadores o preguntas que nos presentan, con el objetivo para analizar algunas prácticas particulares y los valores que la sostienen.

El Index no presenta una organización estática y rígida, sino que pretende ser una herramienta que guíe y acompañe a los centros, que sea utilizada de manera acorde con los valores del centro, sus características, de sus necesidades, de su contexto... Aunque los autores nos presentan algunas sugerencias sobre

como planificar el trabajo con esta guía en un centro educativo a través de 5 fases: fase 1, comenzando; fase 2, descubriendo juntos; fase 3, elaborando un plan; fase 4, pasando a la acción y fase 5, revisando los avances.

Lo ideal sería conseguir que el trabajo con el Index en la escuela no fuera visto como esfuerzo extra, sino como algo intrínseco a la planificación organizativa y educativa, animando a las escuelas a iniciar procesos de planificación y colaboración afines a sus valores y contextos, sostenibles en el tiempo y que se puedan gestionar desde el propio centro buscando el desarrollo integral del centro y no iniciativas o planes independientes, a través del debate, el diálogo y la escucha de todos aquellos que componen el centro educativo.

La escuela de la diversidad

La segunda propuesta que presentamos es “La escuela de la diversidad” de Anabel Moriña (2008). En este trabajo, la autora ofrece una serie de materiales para la formación del profesorado, con el objetivo de ayudar a los maestros a gestionar los cambios que en el proceso educativo surgen a raíz de la diversidad, cada vez más notable, en las aulas.

Moriña defiende que la formación del profesorado es un acompañamiento indispensable para llevar a cabo las transformaciones necesarias en todos los planos de la educación que nos permitan atender la diversidad de todo el alumnado, asegurándoles una educación de calidad. De la gran variedad de maneras que tenemos a nuestro alcance para llevar a cabo esta formación, la autora propone materiales basados en el aprendizaje colaborativo, donde además de ampliar el conocimiento sobre la inclusión y la diversidad, combinando la teoría con la práctica, se mejoran las habilidades colaborativas.

Esta propuesta formativa se estructura en 6 módulos diferentes e independientes que son los siguientes: bloque I, por donde empezar, bloque II, descubrir la diversidad: celebrar las diferencias; bloque III, planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo; bloque IV, desarrollar habilidades y conductas

colaborativas: estrategias formativas; bloque V, crear centros inclusivos: respuestas organizativas a la diversidad y, por último, bloque VI, crear aulas inclusivas construcción de comunidades sociales y de aprendizaje.

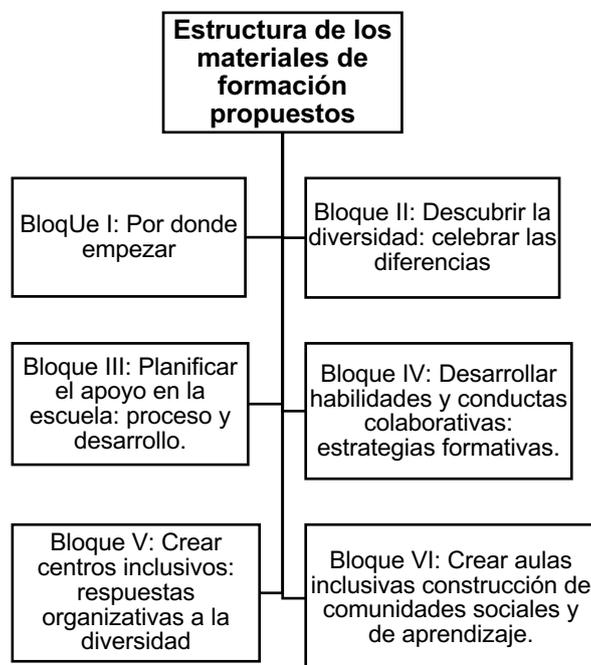


Figura 3: Elaboración propia

Todos estos bloques tienen una estructura similar que se divide en dos partes: la primera, que consiste en una introducción, donde se presenta material teórico, los contenidos y objetivos que se pretenden alcanzar con ese bloque y, la segunda, las actividades formativas propiamente dichas.

En la guía se aconseja la creación de grupos de trabajo y, a través de los materiales que se ofrecen, buscar la reflexión grupal e individual de todos los participantes, para de esta manera, a encontrar respuestas consensuadas y compartidas a los desafíos que nos presenta la diversidad y la educación inclusiva.

Esta propuesta ofrece la posibilidad a los maestros, no solo de trabajar contenidos específicos sobre la diversidad y la inclusión, sino que, además, tienen la oportunidad de practicar una serie de habilidades colaborativas como:

la escucha activa, el diálogo, el intercambio de experiencias y opiniones, realizar planificaciones conjuntas... Para conseguirlo es fundamental tener momentos donde poder llevar a cabo estas tareas, hablar con los compañeros, compartir opiniones... en definitiva, generar espacios y tiempos donde los maestros puedan profundizar en su aprendizaje colaborativo.

Uno de los aspectos más positivos de esta propuesta es que tiene una estructura muy detallada y organizada lo cual facilita su seguimiento a aquellos maestros que no estén acostumbrados a formarse en grupos de trabajo. Se puede organizar un calendario donde se seleccionen, en función de las necesidades que han sido diagnosticadas por los maestros previamente en el centro, las diferentes actividades que se van a llevar a cabo, su temporalización de acuerdo con el horario académico... esto permite a los maestros coordinarse y asistir a las sesiones asegurando el mantenimiento y funcionamiento del grupo.

En definitiva, esta guía busca, ofrecer una herramienta a los maestros que a través del trabajo colaborativo y, entendiendo la colaboración como una estrategia para la formación, ofrecer a los docentes una herramienta planificada que, a través del análisis y la reflexión grupal e individual, les ayude ver la inclusión y la diversidad desde una perspectiva enriquecedora.

Después de haber trabajado y analizado ambas propuestas, tanto el Index de Booth y Ainscow (2015) y la Escuela de la Diversidad de Moriña (2008), he llegado a la conclusión de que, si en algún momento tuviera que elegir entre una de estas dos propuestas para llevar a cabo en el centro educativo, me quedaría con el Index de Booth y Ainscow por su versatilidad. Ambas propuestas son completas y cada una tiene sus puntos fuertes, por ejemplo, uno de los mejores aspectos de la propuesta de Moriña para mí, es que es muy estructurada y por lo tanto, es más fácil de temporalizar y seguir para los maestros, pero me quedaría con el Index porque uno de sus grandes valores es que, además de ofrecer una serie de “pasos” para facilitar su implantación en el centro, también puede hacer una gran labor acompañando a los docentes en el proceso de

reflexión y evaluación infinito que es la inclusión, pudiendo ser utilizado en función de las distintas necesidades que van surgiendo en el centro a lo largo del tiempo y por eso creo, personalmente, que es una de las mejores herramientas que tienen a su disposición los maestros en materia de inclusión.

Conclusiones

“La educación inclusiva es una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades” Echeíta (2002, p.107)

La educación inclusiva, como hemos repetido en varias ocasiones es una empresa compleja y compartida, una tarea que nunca termina, que busca permanentemente las prácticas más adecuadas para atender la diversidad, convirtiéndose en lucha constante para fomentar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, reduciendo su exclusión y eliminando barreras que, en la mayoría de los casos, nosotros hemos creado, seguimos creando y que continúan siendo insalvables para muchos alumnos.

Los maestros tienen que formarse e interiorizar la idea de que cada alumno es diferente y que, por lo tanto, cada uno tiene unas características y necesidades distintas. Este enorme reto que tienen por delante los docentes será mucho más sencillo de asumir si clarificamos dos ideas que pretenden ser un impulso que los anime a adentrarse en el, tan necesario, mundo de la inclusión: la primera tiene que ver con la forma en la que miramos de la diversidad y la segunda con los grandes beneficios que este cambio nos va a suponer.

En primer lugar, en cuanto a la manera de entender la diversidad, tenemos que cambiar la forma en la que miramos, cambiar la concepción que tenemos de la diferencia, viéndola como una oportunidad, siendo agradecidos con aquellos alumnos que nos enfrentan a nuestras limitaciones que a veces, son solo visibles cuando hay una “brecha” entre la escuela tal y como la conocemos y las necesidades de estos alumnos en particular, tenemos que entender que esta es una oportunidad de “oro” para poner el foco en aquellos aspectos de nuestra práctica diaria que necesitan ser repensados, examinados y mejorados, consiguiendo así una educación de calidad para todos y cada uno de nuestros alumnos. Y, en cuanto a la segunda idea, también será más fácil para los maestros emprender este camino si reconocen, que este gran esfuerzo que supone la modificación de las culturas, prácticas y políticas en el centro educativo

no es “una suma a cero”, sino que cualquier cambio que se lleve a cabo para mejorar la escuela, aunque parta de las necesidades de un alumno en particular, será inmensamente beneficioso para todos.

Esta titánica tarea de atender a cada uno de los alumnos, ofreciéndoles lo que necesitan, cambiando la concepción de la diversidad, y, no solo eso, sino consiguiendo también que se sientan miembros importantes de la comunidad educativa y de su aula, solo podrá conseguirse a través de la formación del profesorado.

Con el objetivo de no perpetuar esta exclusión, es fundamental centrar la mirada y los esfuerzos en ofrecer a los maestros la formación docente más completa posible, ya que solo a través de ella, podremos reflexionar, analizar y cambiar las prácticas educativas basándonos en los valores y principios inclusivos que nos permitirán avanzar en la dirección correcta, la de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Los maestros tienen que ser conscientes, tener la confianza en sí mismos que les permita verse como profesionales que “pueden” y reivindicando que poseen las capacidades, las actitudes, las aptitudes y los conocimientos necesarios para asumir el reto de ofrecer una educación inclusiva y de calidad a todo alumnado y la obligación de los centros educativos es ofrecerles espacios y tiempos que les permitan llevar a cabo esta labor. Y los centros, deben poder organizarse, incorporando estos tiempos y espacios para la reflexión y la formación haciendo explícito “el cómo” a través de medidas ordinarias como, por ejemplo, con “los lunes de formación” la medida que hemos propuesto anteriormente en este trabajo.

Aunque las posibilidades de formación del profesorado son múltiples, y todas pueden ser igualmente válidas, yo he elegido hacer una propuesta de formación en el centro educativo y creo que, con la presentación de estas dos guías, el Index de Booth y Ainscow y la Escuela de la Diversidad de Anabel Moriña, se ofrece a los maestros dos alternativas diferentes con las que reforzar su

conocimiento sobre la inclusión y la diversidad, que pueden utilizar en su día a día y con las que se pueden alcanzar grandes mejoras inclusivas que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Para finalizar, la inclusión tiene muchas caras, muchas dimensiones y planos, significados y lecturas, que es necesario ayudar a los maestros a conocer y sintonizar. Es fundamental, como ya hemos dicho, que los docentes se comprometan con esta forma de entender la educación, este no es un camino sencillo ni corto, pero en él encontramos la única manera de asegurar que todos los alumnos se sientan seguros y acogidos en el aula y en el centro, generando espacios donde puedan aprender y participar independientemente de sus características, donde se aprecie la diversidad como una oportunidad y no como una deficiencia. Solo siguiendo este camino, conseguiremos sociedades más tolerantes, respetuosas con la diversidad, eliminando actitudes excluyentes y discriminatorias que aún, hoy en día, podemos encontrar.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: NARCEA.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la inclusión en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído. *Cuadernos de Pedagogía*, 61-65.
- Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (24 de mayo de 2019). Boletín Oficial de Cantabria. Cantabria.
- Echeita Sarrionadia, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 31-49.
- Fernandez de la Iglesia, C., Fiuza Asorey, M., & Zabalza Cerdeiriña, M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras de la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 172-191.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (3 de octubre de 1990). Boletín Oficial del Estado. España.
- Moriña, A. (2008). *La Escuela de la Diversidad*. Síntesis.
- Orozco, I., & Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 331-338.
- Parrila, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 11-30.
- Pérez-Ruiz, A. (2018). Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista. *Revista Electrónica Educare*, 1-15.
- Reyes, O., & Rivera Pagola, J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Nueva Época*, 52-71.
- Rojas Pernia, S., Haya Salmon, I., Del Castillo Merino, F., Oniboni, A., Quintanal Ledo, C., Del Rio de Miguel, L., . . . Villahoz Burgos, R. (2014). *Guía de Recursos: Avanzando hacia la inclusión educativa*. Universidad de Cantabria.
- Rojas Pernia, S., & Haya Salmon, I. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 155-170.
- Sapon-Shevin, M. (2001). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (págs. 37-54). NARCEA.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. 71-85.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: NARCEA.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias recientes. *Revista de Educación*, 49-68.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos escuela*, 4-6.