

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DILEMAS Y DESAFÍOS

Pilar Arnaiz Sánchez
Universidad de Murcia

INTRODUCCION

Uno de los principales problemas que actualmente tienen planteadas muchas escuelas es su visión de la atención a la diversidad muy relacionada con el modelo clásico que ha caracterizado a la Educación Especial, denominado modelo del déficit. Esta perspectiva legitima una visión de las necesidades educativas especiales descontextualizada del resto del aula que impregna la percepción social de las mismas.

Desde este enfoque las prácticas ligadas al movimiento de la integración escolar quedan reducidas en muchos contextos a prácticas realizadas desde una perspectiva individualista, caracterizada por percibir al alumnado con discapacidades como el centro de toda su atención. Es muy fácil encontrar en las aulas que el trabajo que realiza el alumnado con necesidades educativas especiales está descontextualizado de su grupo/clase, o ver cómo generalmente reciben los apoyos fuera del aula junto a otros alumnos del centro que también tienen dificultades. Este planteamiento de la atención a la diversidad centrado en el alumno conlleva procesos de instrucción diferentes, especiales, separados y siempre dirigidos a los alumnos con discapacidades.

Si bien es cierto que todos los centros no funcionan de la misma manera, al igual que no lo hacen los profesores, sí que hay una tendencia bastante generalizada hacia este planteamiento integrador. Un estudio realizado en León por Díez (1999) durante los cursos escolares 97/98 y 98/99, y contrastado con otros realizados en Castilla, pone de manifiesto que el 86% del tiempo que los alumnos con necesidades educativas especiales reciben apoyo, éste se realiza fuera del aula. Las causas que “justifican” este hecho reflejan miedo de algunos profesionales a trabajar de manera colaborativa en el aula, estructuras organizativas del aula que impiden el trabajo simultáneo de dos docentes, exigencia de coordinación interprofesional, comodidad de los profesionales, y primar el aprendizaje de conocimientos instrumentales en detrimento de aprendizajes socializadores.

Estos resultados denotan que, en muchos contextos, bajo el prisma de la integración, se está produciendo la desintegración y segregación más sutil: *“parece que algunos profesores estamos aprendiendo demasiado fácilmente a ‘segregar’ a nuestros alumnos y alumnas; a considerar que ‘estos’ alumnos son los del profesor de apoyo, los del orientador, los ‘especiales’..., de los que han de encargarse otros ‘especialistas’”* (Díez, 1999, 4). Me parece que esta frase puede resumir muy bien lo que intento poner de manifiesto.

En la actualidad, la utilización del término *diversidad* quiere introducir un significado más amplio de lo que ha venido representando el de educación especial, puesto que no olvidemos que éste hasta hace muy poco ha representado exclusivamente a los alumnos con discapacidades. Actualmente, el acuñamiento de diversidad con un uso más amplio (diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de géneros, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación) quiere desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales. Es más: *“la diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia, ...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona”* (Mir, 1997, 45).

La integración requiere, por tanto, un enfoque institucional-transformador en el centro desde el que la educación general y la especial constituyan un modelo unitario de actuación. Así entendida, la atención a la diversidad se convertirá en una tarea y en una responsabilidad asumida por todos, en un proceso de mejora para el centro, y no dejará de ser vista como una respuesta educativa cerrada dirigida a un grupo concreto de alumnos, que se asume son “especiales” (Ainscow, 1995a). Y no olvidemos el tema de los apoyos, que muchas veces son entendidos como una delegación y una separación en lugar de un proceso de colaboración y responsabilidad compartida para garantizar los principios de igualdad y equidad (Parrilla, 1996; Parrilla y Daniels, 1998), donde el maestro no se encuentre *“desempeñando otra importante función: la de separar a los niños normales de los problemáticos, confiando estos últimos a los técnicos y trabajando con los demás, cada vez más iguales entre sí, que pueden seguirle mejor en las actividades más tradicionales”* (Díez, 1999, 5). Situaciones en las que esté implícita la idea de que si eres diferente tienes que marcharte a otra clase porque no puedes compartir nuestras mismas experiencias deberían desaparecer (Sapon-Shevin, 1994).

Si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una repuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y su funcionamiento,

la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas (Arnaiz, 2003). En opinión de Giné (1994), la falta de responsabilidad de algunos profesores, los sistemas de enseñanza poco flexibles y centrados en los contenidos conceptuales se constituyen en barreras de un proceso integrador e inclusivo. Se necesita una cultura de colaboración en los centros, entender la educación como una responsabilidad compartida por todos y cierto liderazgo, ya que a veces el liderazgo educativo está ausente y los centros van, si se me permite la expresión, a la deriva, resolviendo el día a día como mejor pueden o sin resolverlo. Esto produce angustia por la situación interna, por el entorno, por la desvalorización en que está inmersa la carrera docente, lo que provoca en muchos profesores una actitud de pasar y de sobrevivir.

No basta con que los alumnos estén integrados en los centros, lo que está suponiendo un proceso muchas veces demasiado físico y desajustado. Realmente hace falta que los alumnos con n.e.e. estén incluidos en la vida del centro, en su barrio, que sean valorados, reconocidos y constituyan un reto para ese centro en su respuesta educativa. Se necesita otra cultura de la integración (López Melero; 1990), el reconocimiento de una escuela para todos (García Pastor, 1993; Ortiz, 1996; Arnaiz, 1996), en definitiva, un cambio de valores y actitudes hacia el que es diferente.

Si los profesores asumen algunas estrategias innovadoras, pero desde un pensamiento centrado en el modelo del déficit y sin una visión reflexiva e interactiva del aprendizaje, probablemente encontraremos enfoques inconscientemente más benévolos y liberales, pero que no alcanzarán ni promoverán cambios en las escuelas. Salir de este planteamiento implica desarrollar procesos de formación que conviertan a los profesores en pensadores reflexivos que no tengan miedo de experimentar nuevas propuestas prácticas atentas a las características de sus alumnos y a confrontarlas con otras alternativas.

Por consiguiente, una visión más reflexiva de la práctica educativa por parte del profesorado es del todo necesaria. El éxito o fracaso de un centro guarda relación con la forma en que los profesores se perciben a sí mismos, perciben su trabajo y el propio centro. En la medida que un centro se organice para mejorar su respuesta educativa para todos los estudiantes, tendrá una visión más positiva de los alumnos con dificultades de aprendizaje y tratará de buscar soluciones conjuntas y no soluciones particulares.

1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL TRADICIONAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Tradicionalmente la Educación Especial ha sido concebida como una respuesta racional influenciada por las ciencias empíricas. Su objetivo fundamental ha sido buscar soluciones técnicas a los problemas planteados por la práctica. Este empirismo ha obligado a emplear procesos excesivamente técnicos asociados al diagnóstico y a la intervención. Como consecuencia de ello, con demasiada frecuencia los profesores de apoyo a la integración actúan aplicando las orientaciones establecidas por los llamados “expertos” (médicos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) sin cuestionarse los criterios utilizados por los mismos. La práctica se centra entonces en los medios olvidando los fines para los que se educa a los niños y a los jóvenes, que pueden llegar a ser grandes conocedores de habilidades o de conocimientos puntuales, aplicados a través de programas educativos muy especializados, que difícilmente sabrán generalizar a la vida ordinaria. Se produce, por tanto, una separación entre la teoría y la práctica, característica fundamental de un enfoque funcionalista.

Si bien es innegable que la integración escolar está realizando grandes aportaciones en el ámbito de la Educación Especial, también es cierto que este término está siendo conceptualizado de formas muy diferentes, y que muchas veces aparece unido a ideologías y a prácticas asociadas al controvertido modelo médico-psicométrico o modelo del déficit, debido a la influencia de parámetros sociopolíticos de diversa índole. Es preciso tener en cuenta que en algunos contextos muchas personas discapacitadas están siendo segregadas y excluidas de las prácticas ordinarias, siendo percibidas como diferentes e inferiores. En muchos ámbitos (político, social, económico, educativo) se considera la discapacidad como “categoría” que segrega y excluye, lo que es vivido por los propios discapacitados como una tragedia personal, al sentirse etiquetados por una categoría de opresión (Oliver, 1998; Abberley, 1998). Barton (1986) afirma, a este respecto, que mientras que la sociedad ha defendido y hasta ha alardeado del progreso que se ha conseguido y se ha proporcionado a las personas discapacitadas en los últimos tiempos, las voces que empiezan a oírse cada vez más de las personas discapacitadas hablan de sentimientos de explotación, exclusión y deshumanización.

Los diferentes significados y usos que se están dando al discurso de la integración están determinando que éste se considere ambivalente. Uno de sus principales problemas en muchos centros proviene de la consideración de las necesidades educativas especiales desde el modelo deficitario que ha caracterizado a la Educación Especial más tradicional. La perspectiva que proporciona este modelo legitima una visión de las necesidades especiales descontextualizada del resto del aula, lo que impregna la percepción social de

las mismas. En muchos contextos el término necesidades educativas especiales se ha convertido en una nueva categoría para identificar a los alumnos especiales, al favorecer la percepción de que los niños que están inmersos en ella son un grupo homogéneo cuya característica fundamental es la de ser especiales. Esto viene determinado porque este término está siendo utilizado en discursos burocráticos, legislativos, educativos y administrativos con relación a la discapacidad. Y, aún más, está siendo definido como sinónimo de discapacidad aunque ésta no aparezca.

Vlachou (1999) manifiesta sobre este particular que a numerosos alumnos, por el hecho de ser clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales, se les supone una discapacidad sin tenerla. Considera que la integración se ha convertido en una noción muy controvertida, siendo del todo necesario que identifiquemos aquellas barreras que discapacitan más que la propia discapacidad, con el fin de poder actuar contra ellas. Quizás por esta circunstancia, la aplicación de las políticas de integración no se desarrolle de manera neutra, como nos indica Oliver (1987), sino dentro de un marco cultural y político de discriminación contra las personas discapacitadas. Esta afirmación pone de manifiesto el significado en el que ha quedado inmersa la integración tras su puesta en marcha, de manera que para muchos profesores implica que los individuos a los que se refiere sean considerados, y ellos mismos se consideren, como diferentes e inferiores puesto que continuamente son segregados de las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas de las escuelas ordinarias.

Mientras que la integración haga resonar en el profesorado la idea de alumnos diferentes, con necesidades distintas que requieren respuestas diferentes dadas por profesores especialistas, se estarán produciendo procesos de exclusión. A su vez, se dispersarán esfuerzos en una dirección que probablemente no sea la más rica ni la más integradora. Por ello, pensar en la heterogeneidad como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde a ella, permitirá utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos. Consiguientemente, el proceso de la integración exige ser repensado y redefinido, puesto que reproduce el modelo médico centrado en diagnosticar las deficiencias y en establecer modelos de enseñanza específicos impartidos por especialistas. La educación inclusiva puede constituir el medio para ello.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN RETO PARA EL SIGLO XXI

La educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito. Requiere pensar

en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos (Mir, 1997). Defiende el paso de la educación segregada a un sistema inclusivo caracterizado por un aprendizaje significativo centrado en el niño. Sería la transformación de una sociedad y un mundo intolerante y temeroso que acoja y celebre la diversidad como algo natural. Por tanto, reivindica una acción educativa que responda de la manera más eficaz a la diversidad de todos los alumnos. Este punto de vista ha dado lugar a una serie de modelos tales como la escuela especial hecha normal (Dessent, 1987), la escuela efectiva para todos (Ainscow, 1991), la escuela “adhocrática” (Skrtic, 1991), la escuela heterogénea (Villa y Thousand, 1992) o la escuela inclusiva (UNESCO, 1994). Todos ellos modelos que se apoyan en la creencia de que es posible identificar un conjunto de características organizativas que tienden a hacer las escuelas más o menos inclusivas.

Booth, en numerosos trabajos (1996, 1998, 1999), plantea que el término inclusión no significa lo mismo en todos los países, por lo que lo considera es un término “resbaladizo”. Por eso afirma que más que otorgarle un significado unívoco, hay que analizarlo desde una amplia gama de discursos, siendo en su opinión más adecuado hablar de inclusiones. Este planteamiento, asumido por Dyson (2001), le ha llevado a realizar un análisis de la situación existente en el contexto internacional. Tras ella propone cuatro formas de concebir la inclusión, e indica que la política educativa debe precisar con claridad la variedad de inclusión que quiere promover, y conocer sus puntos fuertes y débiles.

1. La inclusión como colocación

Este modelo ha sido ampliamente desarrollado con el movimiento de la integración escolar en Europa. Su principal objetivo es concretar el lugar donde serán escolarizados los alumnos con necesidades educativas especiales. Aunque esta acepción centrada en el emplazamiento ha sido fuertemente criticada en aquellos contextos donde la integración lleva funcionando mucho tiempo, en otros, en cambio, donde la integración no existe representa el reconocimiento de los derechos civiles de numerosas personas con discapacidades que no tienen acceso a la educación o que siguen segregados en los centros de educación especial. Para que esto se convierta en realidad, se precisa un cambio en las actitudes y valores del profesorado que se traduzcan en cambios prácticos que respeten estos derechos. No obstante, desde este enfoque, centrado en el emplazamiento, no se entra a debatir cómo serían estas prácticas.

2. La inclusión como educación para todos

Proviene esencialmente de la labor desarrollada por la UNESCO en pro de que la educación llegue a todos los niños en edad escolar, como indicamos anteriormente. Su reconocimiento decisivo se produce en 1994 con la Declaración de Salamanca, momento en el que se adopta internacionalmente el término de educación inclusiva. Así, se proclama que los sistemas educativos deben diseñar programas que respondan a la amplia variedad de características y necesidades de la diversidad del alumnado, haciendo un esfuerzo especial en el caso de los niños marginados y desfavorecidos. Es decir, representa una defensa explícita hacia la igualdad de oportunidades enmarcada en el contexto de los derechos humanos como conjunto y, de manera particular, en los derechos humanos de los niños. Se establece así un debate social, educativo y de recursos tendente al desarrollo de la educación en los países más pobres, lo que ha dado lugar a numerosas reuniones y acciones internacionales, concebidas con el fin de mejorar la situación de deterioro de los servicios educativos en numerosos países.

3. La inclusión como participación

Su principal interés se centra en conocer si los niños son educados, cómo se lleva a cabo esta situación y hasta qué punto participan en los procesos educativos. Este enfoque quiere remediar la antigua noción de integración, entendida como un mero cambio de emplazamiento de la escuela especial a la regular. Esta forma de entender la inclusión reivindica la noción de pertenencia, puesto que considera la escuela como una comunidad de acogida en la que participan todos los niños. Se ocupa de dónde son educados los estudiantes, cómo participan en los procesos que animan la vida de los centros y de que cada alumno aprenda en la medida de sus posibilidades. De igual manera, cuida de que nadie sea excluido por sus necesidades especiales, pertenencia a grupos étnicos o lingüísticos minoritarios, por no ir frecuentemente a clase...; en definitiva, de los alumnos en cualquier situación de riesgo. Plantea una forma particular de concebir la sociedad, que entiende el pluralismo no como una forma de ejercer el derecho a ser diferente aislándose, sino a través de un sentimiento de compartir y de pertenecer. La igualdad lleva a la inclusión, la desigualdad a la exclusión.

4. La inclusión social

La educación inclusiva es un medio privilegiado para alcanzar la inclusión social, algo que no debe ser ajeno a los gobiernos, debiendo dedicarle los recursos económicos necesarios. Pero es más, la inclusión no se refiere solamente al terreno educativo, sino que el verdadero significado de ser incluido

lleva implícita la inclusión social, la participación en el mercado laboral competitivo, fin último de la inclusión.

Aunque estas acepciones de la inclusión presentan sus propias peculiaridades, sus puntos en común podrían establecerse en cuanto a: su compromiso por la creación de una sociedad más justa; el deseo de crear un sistema educativo más equitativo; y la convicción de que la respuesta de las escuelas regulares frente a la diversidad estudiantil (y especialmente frente a los grupos de estudiantes marginados) constituye un medio de hacer realidad estos compromisos.

Convertir las escuelas en escuelas inclusivas requiere, pues, dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos. En esta línea de argumentación, la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación y a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación (Stainback y Stainback, 1999; Vlachou, 1999; Arnaiz, 2000).

Las ventajas que proporciona este enfoque, llevado a la realidad educativa, son las siguientes:

- Todos los alumnos se benefician de que las escuelas centren su interés en desarrollar estrategias de apoyo para todos los alumnos, es decir, en proporcionar una educación que responda a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela.
- Todos los recursos pueden ser usados para asesorar sobre las necesidades instructivas, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar apoyo a los alumnos. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que éste se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor.
- Y se proporciona apoyo social e instructivo a todos los estudiantes, ya que las escuelas inclusivas trabajan en pro de construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

En este sentido Casanova (1998) señala una serie de exigencias organizativas necesarias para hacer posible una educación en y para la diversidad en el marco de la educación inclusiva:

Con relación al centro

1. Será necesario establecer un proyecto educativo y curricular que asuma la atención a la diversidad como principio de funcionamiento, que genere los cambios necesarios en el aula y tiempos comunes para la coordinación del profesorado.
2. Distribución de los espacios en función de los objetivos del centro.
3. Agrupamientos flexibles del alumnado dentro de los ciclos, responsabilidad del profesorado en función de los agrupamientos realizados y utilización eficaz y creativa de los recursos disponibles.
4. Y existencia de equipos de coordinación que garanticen el seguimiento continuo del progreso del alumnado, especialmente cuando se pone en práctica una adaptación curricular; y un estilo dinámico de dirección que pilote, evalúe y tome decisiones de mejora sin dilación.

Con relación al aula

1. Distribuir el tiempo en función de los ritmos de aprendizaje de los alumnos.
2. Realizar agrupamientos según intereses, ritmos y progresos.
3. Y diversificar el trabajo para su realización individual o en grupo.

Como se puede comprobar, un discurso inclusivo requiere un modo alternativo de ver las cuestiones referentes a la discapacidad y de luchar contra las prácticas derivadas de la ideología que subyace al concepto de integración (Vlachou, 1999). La Declaración de Salamanca (UNESCO; 1994: IX) manifiesta, a este respecto, que las escuelas inclusivas son: *“El medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzado la educación para todos; además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo”*.

Cada vez más se está avanzando en el reconocimiento de que la atención a la diversidad debería ser contemplada como un elemento esencial del proceso de la educación para todos. Así, en lugar de poner el énfasis en realizar arreglos adicionales para acomodar a los alumnos con necesidades educativas especiales en un sistema educativo ordinario anquilosado, aparece la idea de reestructurar los centros para responder a las necesidades de todos los niños. Un cambio fundamentado en una nueva forma de conceptualizar las dificultades educativas,

basado en la creencia de que los cambios metodológicos y organizativos que se lleven a cabo para dar respuesta a las dificultades experimentadas por algunos alumnos probablemente beneficiarán a todos los demás. El problema está en encontrar formas de organizar los centros y las aulas de manera que todos los alumnos puedan aprender con éxito.

Ainscow (1995b) destaca el importante papel de los profesores en este proceso, siendo necesario que se les ayude a encontrar modos de avanzar en la práctica que tengan en cuenta a todos los alumnos, incluyendo a aquéllos que experimentan dificultades de aprendizaje. Para ello, considera dos estrategias fundamentales: la oportunidad de considerar nuevas prácticas, y apoyo para experimentar y reflexionar sobre las mismas.

La primera estrategia está contextualizada en un trabajo de formación del profesorado en centros con apoyo externo. Desde el mismo, y en un clima de confianza, se estimulará al profesorado a considerar nuevas posibilidades de acción que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos. Se trata de un aprendizaje a través de la experiencia mediante una gran variedad de enfoques activos que animen a considerar la vida del aula a través de los ojos de los alumnos y, al mismo tiempo, a relacionar estas experiencias con la práctica (Ainscow, 1995a; Echeita, 1998; Giné, 1994; Arnaiz, Castejón y otros, 1999).

De estas consideraciones se deduce la segunda estrategia consistente en proporcionar oportunidades al profesorado que les faciliten experimentar con nuevas estrategias en las aulas. Esto implica que los profesores puedan trabajar juntos, por parejas por ejemplo, de manera que puedan ayudarse a desarrollar y valorar conjuntamente las actividades realizadas. Estas situaciones de trabajo, si se dan entre profesores de una misma materia y/o que enseñan a alumnos de edades similares, pueden ser altamente útiles puesto que permiten que los dos puedan trabajar de forma colaborativa tras planificar juntos la unidad de trabajo a desarrollar, o uno puede enseñar y el otro observar. Estas formas de apoyo dentro de la clase son muy eficaces en el desarrollo de la práctica en el aula y cuestionan que la labor de apoyo tenga que ser realizada principal o exclusivamente por los profesores de apoyo. A su vez, da seguridad a los profesores regulares puesto que los hace cada vez más capaces de atender a todos los alumnos de la clase. Una organización del horario atendiendo a esta característica puede favorecer esta situación de trabajo sin grandes complicaciones.

En definitiva, se está proponiendo un trabajo animado por la acción y la reflexión, donde las escuelas son consideradas como organizaciones racionales que ofrecen una variedad apropiada de oportunidades. Y una visión de los alumnos no exclusivamente centrada en la idea de que si experimentan

dificultades esto sucede a causa de sus limitaciones y de sus desventajas, lo que requiere una intervención especial (Skrtic, 1991). Es necesario que el profesor desarrolle una perspectiva crítica ante sus propias experiencias de trabajo en el aula, que le anime a recrear y reinventar nuevos métodos y materiales de enseñanza, a mejorar como docente, y a ampliar su ámbito de trabajo. *“En particular, es importante que los profesores recuerden que los métodos son construcciones sociales que surgen y reflejan las ideologías dominantes que pueden impedir entender las implicaciones pedagógicas de las relaciones de poder en la educación. Como profesores debemos recordar que las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por percepciones del estatus socioeconómico, la raza, la lengua y el sexo”* (Ainscow, 1995b: 8).

3. POSIBLES FORMAS DE AVANZAR

Por lo general a las escuelas, tanto de Educación Primaria como Secundaria, los cambios les resultan bastante difíciles. Por una parte, son conscientes de que no pueden seguir funcionando de la manera en que lo venían haciendo hasta ese momento; pero por otra tampoco pueden abandonar todo lo que están realizando y dar un salto en el vacío, necesitan mantener sus prácticas (Fullan, 1991). Avanzar hacia prácticas inclusivas requiere un buen equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, establecer un proceso que ayude al centro a ponerse en movimiento, a avanzar con seguridad aunque se produzca en un principio una situación de conflicto.

Fundamentándonos en distintas experiencias de trabajo inspiradas en la filosofía de las escuelas eficaces (Davis y Thomas, 1992; Reynolds y Ramasaut, 1993; Ainscow, 1995a, 1995b) y puestas en la prácticas en distintos trabajos de investigación en la Región de Murcia (Arnaiz y Haro, de 1999; Arnaiz, Castejón y otros, 1999, Arnaiz, 2000), entre otros lugares, voy a exponer una serie de estrategias de acción que se ha comprobado que facilitan y ayudan a los centros a ponerse en movimiento y facilitan el cambio:

1. *Consolidación del grupo de trabajo*: Se trata de crear un ambiente favorable y distendido en los primeros momentos de funcionamiento, con el fin de formar un grupo de trabajo que pueda trabajar de manera colaborativa. En esta andadura, como indica Escudero (1990), tiene que quedar claro que la dinámica de trabajo que se establezca debe permitir el análisis, la revisión, la crítica conjunta y la mejora de los aspectos organizativos y curriculares.
2. *Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas*: Se trata de exponer las dificultades existentes en el centro con el fin de realizar el diagnóstico de la situación presente en el mismo.

3. *Búsqueda de soluciones*: Una vez planteados los distintos problemas y analizadas las causas y las situaciones que los determinan hay que buscar las soluciones más adecuadas a corto y largo plazo, a través de preguntas tales como: ¿qué educación queremos?, ¿quién la decide?, ¿qué papel corresponde al centro, a los profesores y a la comunidad educativa en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación?
4. Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo: *Una vez valoradas, debatidas y aunadas las diversas soluciones por parte de todo el grupo, se diseñará un plan de acción que contribuya a transformar la práctica de manera progresiva.*
5. *Evaluación de la experiencia*: Debe realizarse a lo largo de la misma mediante un proceso de retroalimentación continua y al final de la experiencia desarrollada.

Para facilitar este proceso de trabajo, Ainscow (1995b) formula seis condiciones:

1. *La existencia de un liderazgo efectivo*: El mismo no sólo es responsabilidad del equipo directivo, sino que debería ser ejercido por toda los miembros del centro, puesto que no se trata de un enfoque jerárquico y de control, sino de distribución y de autorización. Esto significa que el director tiene que tener una visión clara del proyecto a desarrollar en el centro que, respetando la individualidad de cada miembro del grupo, se desarrolle a través de procesos grupales, en un ambiente de resolución de problemas. Así, las funciones de liderazgo serán llevadas a cabo por el profesorado y en las mismas podrá participar un número amplio de personas, compartiendo responsabilidades de manera colectiva. Este enfoque pretende romper con conceptos tradicionales de jerarquía y control, posibilitando la resolución de problemas de manera compartida y consensuada. Ello no implica que las individualidades no sean consideradas y respetadas.
2. *Compromiso de toda la comunidad educativa*: Incluye a profesores, padres, otros miembros de la comunidad educativa y especialmente a los alumnos. Con este fin, los profesores organizan sus aulas y desarrollan el currículo de manera que todos los alumnos participen en las tareas y en las actividades propuestas, siendo fundamental para ello el desarrollo de estrategias metodológicas colaborativas que promuevan la participación. Según Reynolds y otros (1997), cuando los centros son organizados teniendo en cuenta esas consideraciones, alcanzan un éxito bastante elevado.

3. *Planificación colaborativa*: Los profesores tienen que trabajar de forma colaborativa para buscar procesos de enseñanza-aprendizaje alternativos, pero teniendo en cuenta la siguiente consideración: lo importante no es el plan en sí sino la planificación y la participación del profesorado en el mismo, de manera que se susciten propuestas comunes, se resuelvan las diferencias y se establezcan las pautas de acción para su puesta en práctica. Esto irá desarrollando un nivel de entendimiento compartido que sobrepasa el plan en sí y genera el cambio.
4. *Estrategias de coordinación*: Generalmente los centros están formados por unidades, acciones, procesos e individuos que tienden a actuar aisladamente, situación que se ve favorecida por la ambigüedad de metas que muchas veces caracterizan la escolarización. Desde esta estrategia se intenta coordinar las acciones de los profesores, creando un estilo de trabajo que desarrolle destrezas en cada profesor que le ayuden a establecer la respuesta educativa más ajustada a las características de sus alumnos.
5. *La pregunta y la reflexión son procesos importantes*: Ambos elementos son fundamentales para comprobar si se están produciendo los cambios esperados, tanto en el centro en su conjunto como en las aulas. En la medida que los profesores hablan de su práctica cuestionándose y reflexionando sobre la misma se están ayudando a explorar las dimensiones de su trabajo, el significado de sus acciones y la repercusión de las estructuras organizativas que requieren. Por tanto, cuando los profesores de un centro empiezan a llevar a cabo actividades nuevas en el aula, es conveniente la puesta en marcha de un proceso de reflexión sobre el trabajo realizado que ayude a sus protagonistas a ser conscientes de su actuación y a mejorar sus decisiones. El mismo puede llevarse a cabo por el comentario de los profesores implicados, a través de la observación que otros compañeros hayan podido hacer o porque se haya grabado la sesión de trabajo y se proceda al comentario de la misma. En definitiva, procesos todos ellos que facilitan la ayuda mutua y la toma de decisiones.
6. *Una política para el desarrollo del profesorado en el centro*: La puesta en práctica de los cinco puntos anteriores puede ser considerada como la base de una política de desarrollo del profesorado en un centro, ya que tiene un impacto significativo en su forma de pensar y actuar que poco a poco puede ir modificando la vida de un centro. El centro debe proporcionar la oportunidad de poner en práctica de forma inmediata, continua y con el apoyo mutuo de los profesores las actividades diseñadas. Quizás en muchos casos esto supone una reorganización bastante importante del conjunto del centro, pero es del todo necesario

si se quiere que los profesores exploren y desarrollen aspectos de su práctica.

Haciendo una síntesis de todo lo expuesto, cabe indicar que hacer las escuelas más inclusivas requiere una nueva forma de concebir las dificultades de aprendizaje y de cuestionarse el significado de términos tales como diversidad, heterogeneidad y necesidades educativas especiales. Se necesita cambiar las organizaciones de los centros y la utilización y distribución tanto de los recursos personales como materiales que, generalmente, suelen estar organizados para mantener el statu quo de los mismos en lugar de para apoyar nuevas formas de desarrollo profesional. La filosofía de la inclusión puede ser un buen camino para ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abberley, P. (1998) Trabajo, utopía e insuficiencia. En L. Barton (Ed.): *Discapacidad y sociedad* (pp. 77-96). Madrid: Morata.
- Ainscow, M. (1991) *Effective Schools for All*. London: Fulton.
- Ainscow, M. (1995a) *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1995b) Education for all: making it happen. Paper presented at *The International Special Education Congress*. Birmingham, England. April.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996) Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- Arnaiz Sánchez, P. (2000) Hacia una educación sin exclusión. En A. Miñambres y G. Jové (Coord.): *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad* (pp. 187-195). Lérida: Servicio de Publicaciones de la Universidad-Fundación Vall.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P.; Haro Rodríguez, de R. (1999) Escuelas inclusivas y diversidad. En *Actas del Seminario Internacional "Políticas contemporáneas de atención a la diversidad: repensar la educación (especial) en el tercer milenio"* (pp. 173-184). Málaga: Grupo de Investigación HUM.
- Arnaiz, P.; Castejón, J.L.; Garrido, C.F.; Rojo, A. (1999) Hacia una educación eficaz para todos los alumnos: Proyecto UNESCO en la Región de Murcia. *II Jornadas sobre las necesidades educativas especiales en el aula. Hacia una escuela para todos* (pp 46-70). Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Barton, L. (1986) The politics of special educational needs. *Disability, Handicap and Society*, 1(3), 273-290.

- Booth, T. (1996) A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T. (1998) The poverty of special education: theories to the rescue? In C. Clark; Dyson, A.; A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools?* (pp. 79-89). London: Routledge.
- Booth, T. (1999) Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168.
- Casanova, M.A. (1998) La organización escolar al servicio de la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 50-54.
- Davis, G. y Thomas, M. (1992) *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Dessent, T. (1987) *Making the ordinary school special*. East Sussex: The Falmer Press.
- Díez, E. J. (1999) Integración/Desintegración. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 3-8.
- Dyson, A. (2001) Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo Alonso; F.J. De Jordán de Urríes Vega (Ed.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (1998) Necesidades especiales en el aula. Análisis y evaluación de un proyecto internacional de la UNESCO para la formación del profesorado. *Siglo Cero*, 29 (2), 17-27.
- Escudero Muñoz, J.M. (1990) *Desarrollo colaborativo en la escuela: Formación de asesores*. Documento Interno. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Fullan, M. G. (1991) *The new meaning of educational change*. London: Cassell
- García Pastor, C. (1993) *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: PPU.
- Giné Giné, CL. (1994) El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 64-65.
- López Melero, M. (1990) *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía, 5.
- Mir, C. (1997) ¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 44-50.
- Oliver, M. (1987) Redefining disability: a challenge to research. *Research in Special Needs*, 5(1), 12-24.

- Oliver, M. (1998) ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Ed.): *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata.
- Ortiz González, C. (1996). De las “necesidades educativas especiales” a la inclusión. *Siglo Cero*, 27(2), 5-13.
- Parrilla, A. (1996) *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998) *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Ramasut, A. and Reynolds, D. (1993) Developing Effective Whole School Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice. In R. Slee (ed.): *Is There a Desk with my Name On IT?* (pp. 219-240). London: The Falmer Press.
- Reynolds, D. y Otros (1991) *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Sapon-Shevin, M. (1994) Why gifted Students Belong in Inclusive schools”. *Educational Leadership*, 52(4), 64-70.
- Skrtic, T.M. (1991) Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum (pp. 20-42). In M. Ainscow (Ed.): *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- Villa, R.A. and Thousand, J.S. (1992) *Restructuring for Caring & Effective Education*. Baltimore: Paul Brookes.
- Vlachou, A. D. (1999) *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.