

# ¿De adentro hacia fuera? Construyendo procesos y prácticas “exclusivas”

La educación inclusiva es uno de los temas de interés para RIICOTEC sugeridos por la Comisión Permanente reunida en Asunción en el mes de septiembre. El artículo de Catalina Guerrero, doctora en Pedagogía de la Universidad de Murcia (España), plantea el ejercicio de cómo abordar la educación inclusiva, más que fijarnos en el concepto mismo.

Texto | Catalina Guerrero Romera [Universidad de Murcia]



Mucho se ha escrito y discutido acerca de la educación y las escuelas inclusivas. Existe un gran número de investigaciones, libros y artículos que tratan este tema desde diferentes enfoques y perspectivas y bajo el cual se agrupan iniciativas y prácticas variadas (Ainscow, Booth y Dyson, 1995, 2000 y 2001; Stainback y Stainback, 1995 y 1999; Skrtic, 1991; Sailor, 1991; Zigmond y Baker, 1994; Arnaiz, 1999 y 2003; Grau, 1998; López Melero, 1999; Echeíta, 2006). Sin ánimo de ser exhaustivos y de

entrar en un debate terminológico sobre los distintos significados o conceptualizaciones efectuadas, proponemos un ejercicio. No nos fijaremos en el concepto sino en cómo lo abordamos.

Nos plantearemos un espacio desde dónde podemos reflexionar y trabajar metodologías y estrategias que nos permitan generar respuestas y prácticas organizativas comprometidas con una educación abierta a todos y orientada por valores comunita-

rios y democráticos. Se trata de responder a la diversidad de las aulas reflexionando sobre la vida social y educativa de los centros, los enfoques cooperativos en las escuelas y las metodologías más eficaces para llevar a cabo acciones o procesos inclusivos y de ciudadanía participativa.

## 1. Enfoques previos

La introducción de la filosofía de la inclusión como una educación de calidad para todos basada en la atención a las necesidades individuales de cada alumno, ha dado lugar al desarrollo de reflexiones desde teorías y prácticas distintas pero con un objetivo común: construir prácticas educativas alternativas basadas en la comunidad, en la igualdad y en la cooperación. Su finalidad ha sido la de contribuir a la mejora y a la calidad de la educación promoviendo aprendizajes que tengan en cuenta la diversidad, con la participación e implicación de toda la comunidad. Así hemos de entender la inclusión como un proceso de cambio continuo que afecta de forma global y profundamente a las prácticas y modelos de la enseñanza.

En ese sentido, la educación inclusiva tal como la definen Ainscow, Booth y Dyson (2006:40), se trata de un proceso de mejora e innovación sistemático, para tratar

de promover en los centros escolares la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Booth, Nes y Stromstad (2003:168) señalan una serie de matices que se asocian al concepto de inclusión: Diversidad (en el sentido de apreciar la diversidad de todos los alumnos como un valor); Aprendizaje y participación (como superación de las barreras para el aprendizaje y la participación tanto del profesorado como del alumnado y la comunidad a la que pertenece la escuela); y Democracia (como proceso que afecta a toda la sociedad en su conjunto y, por lo tanto, relacionado con la justicia para todos en la sociedad).

En la medida que entendamos este proceso como antónimo de exclusión y si compartimos que estar incluido tiene que ver, fundamentalmente, con sentirse parte de, ser apreciado y poder realizar aportaciones, la educación inclusiva significa también eliminar o reducir barreras al aprendizaje y luchar por una sociedad más igualitaria y equitativa. Es necesario por ello el trabajo colaborativo de padres, profesores y otros agentes comunitarios (Booth y Ainscow, 2002:61). Las ideas expresadas recogen los valores de una escuela inclusiva citados por Pearpoint y Forest (1992): aceptación, pertenencia a la comunidad, relaciones personales, interdependencia, independencia y la consideración de padres y profesores como una comunidad de aprendizaje.

Este compromiso y esta forma de entender la educación exigen desarrollar métodos, recursos y estrategias innovadoras que favorezcan la participación y la adaptación a diferentes situaciones o escenarios. Al mismo tiempo, debe permitir flexibilidad e innovación suficiente, así

como aumentar las oportunidades para la reflexión y la investigación desde una perspectiva reflexiva y crítica (Heargraves, 1996; Marchesi y Martín, 1998).

En definitiva, aunque estamos hablando de un tema de viejas raíces y presente en los discursos de las filosofías educativas clásicas, también implica repensar estos discursos de un modo creativo y conectado con un estilo de trabajo y una forma de concebir la educación y los centros, comprometidos con todas las personas que trabajan y participan en ellos: docentes, estudiantes, familias, personal de apoyo y servicios, directivos, voluntarios. Se debe responder así a las necesidades de la comunidad y del entorno del que forman parte los centros, convirtiéndose éstos en organizaciones con capacidad de cambio y de transformación permanente (Booth, 1998). Algunos autores hablan de escuelas inteligentes, eficaces o efectivas para todos, de calidad o democráticas (Perkins, 1997; Apple y Beane, 2007; Argyris y Schön, 2002; Senge, 1990; Purkey *et al.*, 1983; Beare *et al.*, 1992; Davis *et al.*, 1992; López Rupérez, 1994; Lagerweij, 1997; Flecha, 2003; Ainscow, Hopkins *et al.*, 2001; Bolívar, 2000). Necesitamos organizaciones inteligentes, es decir, escuelas o centros entendidos como organizaciones que aprenden, que se organizan flexiblemente y con capacidad de transformación y mejora continua desde una perspectiva ética:

*“La organización ética es la culminación de la organización inteligente. Si por organización inteligente entendemos aquella que es capaz de producir procesos de cambio y de mejora que afecten a su propio conocimiento como organización y al rango de sus acciones, así como construcción intersubjetiva de la realidad, estamos afirmando que esta organización ha de ser capaz de dar sentido a sus*

“  
*Este compromiso y esta forma de entender la educación exigen desarrollar métodos, recursos y estrategias innovadoras que favorezcan la participación y la adaptación a diferentes situaciones o escenarios*”

*acciones, encaminándolas hacia la construcción de un horizonte para su actuación" (Duart, 1999: 51).*

Poner en práctica una educación de estas características implica no sólo una apuesta por la mejora y la calidad de la educación, sino también un cambio de mentalidad y de cultura. Supone acoger y crear una comunidad colaboradora, capaz de desarrollar unos principios éticos y unos valores compartidos por toda la comunidad educativa (Booth, 2006:211). Autores como Ainscow, Hopkins, West, Echeíta, Duk, llevan desde los años ochenta trabajando sobre una iniciativa denominada "Mejorar la calidad de la educación para todos" (IQUEA —Improving the Quality of Education for All—). Su finalidad principal ha sido encontrar la manera de promover el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad. Esto es desarrollar prácticas y acciones que reflejen esa cultura, contando con la participación de todos y teniendo en cuenta que es necesario movilizar todos los recursos de los centros y de la comunidad para mantener el aprendizaje y superar las posibles dificultades que puedan surgir. Ello supone contemplar acciones pedagógicas en los centros y en los entornos de los que forman parte. A continuación, se presentan algunas de las estrategias que pueden contribuir al desarrollo de dichas acciones.

## 2. Metodologías y estrategias para construir procesos y prácticas inclusivas

Son numerosos los estudios que consideran las metodologías y estrategias pedagógicas como algunos de los elementos clave o condiciones necesarias para llevar a cabo una educación inclusiva (Ainscow, Hopkins y otros, 1998, 2001; Morris, 1991; Fullan 1991; Thousand y Villa 1991; Skrtic 1991; Wang, Reynolds y Wal-

berg, 1995; Echeíta, 2004). Estos elementos han sido considerados como uno de los eslabones principales de los procesos de inclusión en las escuelas, facilitadores de una educación inclusiva significativa y de la participación (Arnaiz, 2003:170).

Dado que nuestro trabajo sólo pretende realizar una aproximación a algunos de los componentes o rasgos que subyacen a las metodologías y estrategias de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, introducimos a modo de síntesis un cuadro descriptivo y explicativo de los escenarios de análisis que nos permitan vincular éstos a las prácticas pedagógicas. Éstos no constituyen o se proponen como modelos o respuestas universalmente validadas, sino como elementos necesarios para promover la construcción de experiencias diversas que puedan ser de utilidad y compartidas con otros y que a su vez puedan generar cambios que promuevan la inclusión. Estos enfoques arrojan luz sobre cómo algunas estrategias pueden ser útiles para generar diferentes tipos de prácticas educativas en los centros que son relevantes para el desarrollo de una filosofía inclusiva en las escuelas.

Desde una perspectiva pedagógica algunas de las estrategias y recursos que se proponen se fundamentan en enfoques y presupuestos constructivistas que buscan un aprendizaje significativo. Éste busca potenciar el aprendizaje permanente y el trabajo autónomo del estudiante a través de la acción y experimentación. El constructivismo enfatiza los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, resultado de un proceso de interacción del ambiente y de las personas. Para el enfoque constructivista el aprendizaje es la construcción de conocimientos a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona. Se enfatiza asimismo el papel del com-

ponente social del aprendizaje. Vygotsky (1978, 1991) afirma que aprender es, por naturaleza, un fenómeno social que permite la adquisición del nuevo conocimiento mediante procesos de interacción entre las personas. De ahí la potencialidad pedagógica de los grupos de aprendizaje colaborativo y de una metodología centrada en el diálogo, la negociación y la construcción del conocimiento y la adquisición de competencias a través de distintas actividades y contextos formales y no formales a los que se enfrentan las personas cotidianamente: escolares, laborales, personales o comunitarios.

Desde estos enfoques metodológicos se valoran y priman los procesos y estrategias metodológicas activas, constructivas y participativas que movilicen la capacidad mediadora de las personas y aprovechen el valor añadido de las diferencias, ampliando el potencial de conocimiento y aprendizaje. Bajo estos principios, se deben aplicar criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción acompañados de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de los centros. Es necesario por ello trabajar de forma conjunta sobre algunos escenarios o ingredientes básicos relacionados con las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, las de planificación y programación y las de relación/interacción:

– **Metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo:** Tutoría entre iguales/compañeros: Tutoría por alumnos (alumno tutor); Estrategias de colaboración y apoyo/ayuda mutua: Grupos de apoyo entre profesores, "dos tutores"; Comunidades o comisiones de apoyo, actividades convivencia o programas de mediación entre compañeros, Grupos de Servicio al Estudiante en la Escuela, Círculos de amigos, El club de los deberes, Prácticas guiadas.

Estrategias de resolución interactiva de problemas. Estrategias de aprendizaje por proyectos o tareas. Comunidades de aprendizaje, Instrucción basada en la comunidad. Enfoques centrados en la persona más el entorno. Centros de Interés, Rincones. Grupos interactivos/ aprendizaje dialógico. Grupos de investigación. Aprendizaje intergeneracional y entre pares, El contrato didáctico o pedagógico. Técnicas como Jigsaw, TGT (Teams Games Tournaments), Circles of learning-círculos de aprendizaje, etc.

– **Metodologías y técnicas de aprendizaje colaborativo:**

Trabajo de apoyo y colaborativo entre docentes: Docencia/ enseñanza compartida, modalidades de aprendizaje entre iguales o co-enseñanza de dos profesores en el aula. Enseñanza recíproca entre pares: Comisiones de apoyo o ayuda mutua entre compañeros. Actividades de formación en centros basadas en estudio de casos o en datos procedentes de entrevistas. Diálogo: Tertulias literarias dialógicas, entrevistas, debates, discusiones grupales, apuntes o lectura en parejas. Redacción: ensayos, escritura colaborativa, los diarios interactivos. Resolución de problemas: estudio de casos, investigaciones grupales. Aprendizaje por descubrimiento: basado en problemas, proyectos de investigación, estrategias propias de la investigación-acción y sus ciclos de acción-reflexión, etc.

– **Metodologías y técnicas experienciales o transformativas:**

Talleres de aprendizaje experiencial/vivencial: dramatización, teatro social, teatro para el desarrollo, psicodrama, expresión o trabajo corporal como lugares donde se expresa la conducta. Técnicas de dinamización, activas y participativas, críticas y aplicativas: Aprendizaje activo de la ciudadanía, Juegos, Assessment Center, Facilitación, Debriefing,



Outdoors Learning, etc. Aprendizaje vivenciado, autodescubrimiento transformativo, autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, autorregulado. Metodologías inductivas, pedagogía liberadora de Freire. Dinámicas de trabajo grupal y procesos de reflexión grupal/individual, en silencio, reflexión escrita, a través del dibujo y/o la escenificación.

– **Técnicas de evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo/experiencial:**

Técnicas de evaluación: pruebas orales, escritas, observaciones, diálogos, Evaluación del equipo. Valoración mediante rúbricas, escalas valorativas, listas de chequeo y otros instrumentos cualitativos. Autoevaluación: Pautas o parrillas de autoevaluación para que los propios alumnos puedan valorar qué saben y qué no saben. Técnicas alternativas de evaluación-Valoraciones auténticas (exhibiciones de aprendizaje que se reúnen a lo largo del tiempo para mostrar una evidencia de progresos, adquisición y aplicación). Evaluación de evidencias: calificación de evidencias presentadas y recogidas.

– **Otros:** Provisión de recursos, apoyos y tipos de ayuda (apoyos colaborativos, terapéuticos, curriculares, de consulta, individuales). Adaptación múltiples: de material, estructuras organizativas, de evaluación, etc. Uso de TICs: webquest, Web 2.0, aprendizajes on-line, redes sociales. Estrategias que favorecen las Relaciones interpersonales: Alumnos, familia, compañeros: entrevistas personalizadas con padres, informes y entrevistas de seguimiento; Interacciones: momentos de conversación profesor-alumno o entre alumnos, pactar actividades de apoyo o de refuerzo, ayudarles a plantearse objetivos de aprendizaje posibles y graduados, mínimos que se van revisando periódicamente, Estilos de mediación, comunicación, asesoramiento, coordinación: roles, liderazgo, etc.

Debemos tener en cuenta además una serie de principios didácticos referidos al tipo y organización de los recursos y actividades planteadas: si son actividades grupales o individuales, modo de agrupamiento (flexibilidad y variedad de situaciones interactivas y de trabajo con-

“

*El objetivo final es crear una mayor conciencia crítica, un diálogo inteligente y una participación pro-activa ”*

“

*En cualquier caso, debemos ser capaces de generar una cultura abierta y dinámicas sociales convergentes y no excluidoras basadas en la integración, la convivencia, la creatividad y la negociación, ya que la inclusión es algo muy simple: compartir y aceptar diferencias ”*

junto entre el alumnado: parejas o pequeños grupos donde puedan contrastar distintos puntos de vista y ayudarse entre ellos), globalización en las actividades curriculares, utilidad de los aprendizajes, actividades complementarias programadas, actividades abiertas que permitan distintos niveles de resolución y de complejidad, individualización y realización de planes personalizados teniendo en cuenta los distintos ritmos, secuencias del aprendizaje.

Otra de las variables a tener en cuenta tiene que ver con las estrategias de programación y planificación. Es fundamental adoptar un compromiso con la planificación estratégica y cooperativa. Planificar y definir estrategias son factores claves para favorecer el desarrollo de procesos inclusivos. En este sentido, habría que determinar acciones para identificar las necesidades del grupo/alumno (sus competencias, sus necesidades, expectativas, motivación e intereses, estilo de aprendizaje); definir los objetivos, competencias, actividades, evaluación, materiales, espacios o tiempos.

En cualquier caso, el uso sistemático de este tipo de recursos de aprendizaje y evaluación puede convertirse en una potente estrategia instructiva y una herramienta esencial para favorecer prácticas reflexivas y alcanzar una mayor eficacia en la labor docente. A través de ellos se pueden aprender los valores, las actitudes y las habilidades sociales que promueven el respeto a la diversidad y la no discriminación. Al mismo tiempo, la utilización de estas estrategias necesita un alto grado de coordinación entre los docentes, profesionales, centros, etc. y requiere el apoyo y la colaboración entre las personas y un aprendizaje compartido. La disponibilidad de una amplia y variada batería de recursos y técnicas activas, participativas y aplicativas permi-

ten diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación y atender a las diferentes necesidades y situaciones con las que nos encontremos en el aula. Habría que añadir también que los centros donde se utilizan formas de trabajo, recursos y estrategias cooperativas y transformativas, generan resultados que mejoran y aumentan el aprendizaje, la responsabilidad, la interacción, generando mejores relaciones, mejor autoimagen y logros académicos mayores.

El objetivo final es crear una mayor conciencia crítica, un diálogo inteligente y una participación pro-activa. Sólo así conseguiremos generar buenas prácticas y atender a las últimas conclusiones emanadas del congreso sobre educación inclusiva “Una escuela para todas las personas”, celebrado en marzo de 2010 en Santander. En él se señalaba el hecho de que la escuela debe escuchar y buscar la voz de las personas implicadas generando espacios y materializando esa voz en proyectos y prácticas que faciliten la participación y la gestión democrática. Al mismo tiempo, se indicaba que la organización escolar debía construirse de manera abierta y estar imbricada con su propio entorno, respondiendo a las necesidades básicas de aprendizaje de todo el alumnado y facilitando grupos de trabajo colaborativos que asumieran compromisos compartidos (AAVV, 2010). Estas ideas requieren la capacitación y la formación permanente y continua de los profesionales, de las familias y de la comunidad en general.

De forma específica, llevar a la práctica un enfoque de estas características implica un cambio de los roles y funciones de los profesionales. Se promueve un profesional competente, con claridad conceptual y práctica y con el conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos (familia, escuela, sector laboral y comunitario),

con habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención socioeducativa o psicopedagógica, y para diseñar y evaluar los programas o estrategias a implementar. Nos encontramos ante la figura del docente como investigador, creativo, consciente y crítico. Savater (1997) hacía referencia a éste como un "inconforme creador", capaz de admirarse, recrearse y entusiasmarse con la realidad, planteando alternativas de trabajo y creando espacios que permitan aprender y encontrarse con el otro con inteligencia, ternura y generosidad. Estamos ante un docente investigador y una investigación comprometida con la acción, que busca la comprensión y la transformación en la línea que proponía Freire cuando decía que somos seres de transformación y no de adaptación. Esta formación implica entonces una profunda variación en los currículos y en la formación inicial y continua de los docentes y supone una estrecha colaboración entre la universidad, la escuela y la comunidad.

### 3. Reflexiones finales

Nos encontramos en un momento de grandes complejidades e incertidumbres y en los que estamos abocados a numerosos interrogantes: cómo fomentar las interacciones y vínculos con el entorno, con el otro/otros, sin exclusiones, para poder transformar la realidad y desarrollar el potencial de las personas, creando al mismo tiempo un clima de confianza y respeto mutuo. Algunos autores se plantean cómo desarrollar sistemas y prácticas educativas inclusivas sin una verdadera sociedad inclusiva y accesible para todos (Echeita, 2006; AAVV, 2009). Nos preguntamos si se dan las condiciones suficientes y necesarias para el cambio que se propone. No podremos ser efectivos si no formamos parte de una estrategia más amplia en la que se requieren negociaciones sobre valores y principios,



un énfasis mucho mayor en la colaboración y la participación y un reconocimiento de la responsabilidad y el compromiso que todos tenemos. No podemos olvidar que las escuelas funcionan como centros de recursos de aprendizajes que pueden ser compartidos.

En cualquier caso, debemos ser capaces de generar una cultura abierta y dinámicas sociales convergentes y no excluyentes basadas en la integración, la convivencia, la creatividad y la negociación, ya que la inclusión es algo muy simple: compartir y aceptar diferencias. De hecho algunos autores han analizado la inclusión educativa como una de las alternativas al llamado "dilema de la diferencia" (Dyson y Milward, 2000; Dyson, 2001; Norwich, 2008) bajo la perspectiva de concebir que la inclusión en esencia, es una actitud y un valor de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportu-

nidades (Ainscow, 2008; Echeita, 2006; Powers, 1996).

El compromiso que tenemos todos es crear estas oportunidades de cambio y alternativas para una escuela comprometida e innovadora. Una escuela generadora de respuestas que superen concepciones tradicionales, rígidas y a veces artificiales. En definitiva, acercar las sociedades a las escuelas y éstas a aquéllas, a los ciudadanos, consiguiendo que el afuera y el adentro vayan juntos en la misma dirección. Resulta prioritario partir de un ingrediente básico, de la premisa de que toda comunidad posee y construye recursos, agentes, organizaciones y redes de aprendizaje. Es preciso identificarlos y articularlos, a fin de construir y experimentar procesos y proyectos educativos y culturales surgidos de las necesidades de los diferentes ámbitos y contextos, ya sean la escuela, la calle, el patio o el teatro, y también, por qué no, de las posibilidades de esos espacios, tiempos y personas. Utilizando palabras de Ainscow "Todo esto nos recuerda que la mejora escolar es básicamente un proceso social. En este sentido, la mejora de la escuela inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y, de hecho, aprender a aprender de la diferencia". Quizá por eso, necesitamos valores y prácticas "exclusivas", en el sentido de diferentes, extraordinarias, únicas o singulares, pero realizadas de modo ordinario, natural y espontáneo.

