

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

*Susana Rojas Pernia,
Ignacio Haya Salmón*



TEXTOS UNIVERSITARIOS



Editorial
Universidad
Cantabria

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



CONSEJO EDITORIAL

Dña. Sonia Castanedo Bárcena
*Presidenta. Secretaria General,
Universidad de Cantabria*

D. Vitor Abrantes
*Facultad de Ingeniería,
Universidad de Oporto*

D. Ramón Agüero Calvo
*ETS de Ingenieros Industriales y
de Telecomunicación,
Universidad de Cantabria*

D. Miguel Ángel Bringas Gutiérrez
*Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales,
Universidad de Cantabria*

D. Diego Ferreño Blanco
*ETS de Ingenieros de Caminos,
Canales y Puertos,
Universidad de Cantabria*

Dña. Aurora Garrido Martín
*Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Cantabria*

D. José Manuel Goñi Pérez
*Modern Languages Department,
Aberystwyth University*

D. Carlos Marichal Salinas
*Centro de Estudios Históricos,
El Colegio de México*

D. Salvador Moncada
*Faculty of Biology, Medicine and
Health, The University of Manchester*

D. Agustín Oterino Durán
*Neurología (HUMV), investigador del
IDIVAL*

D. Luis Quindós Poncela
*Radiología y Medicina Física,
Universidad de Cantabria*

D. Marcelo Norberto Rougier
*Historia Económica y Social
Argentina, UBA y CONICET (IIIEP)*

Dña. Claudia Sagastizábal
*IMPA (Instituto Nacional de
Matemática Pura e Aplicada)*

Dña. Belmar Gándara Sancho
*Directora Editorial,
Universidad de Cantabria*

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Susana Rojas Pernia
Ignacio Haya Salmón



TEXTOS UNIVERSITARIOS, nº 27
CIENCIAS SOCIALES



Editorial
Universidad
Cantabria

Rojas Pernía, Susana

Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad / Susana Rojas Pernía, Ignacio Haya Salmón. – Santander : Editorial de la Universidad de Cantabria, 2018.

172 p. : il. – (Textos universitarios ; 27. Ciencias sociales)

ISBN 978-84-8102-845-4 (PDF)

1. Integración escolar. 2. Educación especial. I. Haya Salmón, Ignacio.

37.014.53

376

IBIC: YXK, 1DSE, 4GE

Esta edición es propiedad de la EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA, cualquier forma de reproducción, distribución, traducción, comunicación pública o transformación sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Imagen de cubierta basada en la obra original de M. Calera, L. García, K. Joy y N. San Emeterio titulada *Irrupciones*. Se encuentra en S. Rojas e I. Haya (coord.) (2017). *Imágenes que (nos) interrogan*. Santander. UC.

© Susana Rojas Pernía e Ignacio Haya Salmón

© Editorial de la Universidad de Cantabria

Avda. de los Castros, 52 - 39005 Santander. Cantabria (España)

www.editorialuc.es

ISBN: 978-84-8102-845-4 (PDF)

ISBN: 978-84-8102-844-7 (RÚSTICA)

Santander, 2018

Hecho en España - *Made in Spain*

SUMARIO

Presentación	9
Capítulo 1. Educación Inclusiva. Sintonizando significados... ..	13
1.1. Introducción	13
1.2. ¿Hablamos de Educación Inclusiva?	14
1.2.1. Algunas cifras y datos a nivel mundial	14
1.2.2. Algunos datos en el contexto más próximo	17
1.2.3. Lo esencial en el acto de educar	21
1.3. La construcción de una respuesta desigual	25
1.3.1. La escuela ante la diversidad y las diferencias humanas	26
1.3.2. Viejos problemas y nuevos retos: el pensamiento esencialista y el oleaje neoliberal	32
1.4. ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión?	38
1.4.1. Prioridades en un marco educativo inclusivo	38
1.4.2. Los centros educativos: escenarios inclusivos	42
1.4.3. No hay dos iguales	47
1.5. Algunos recursos para seguir trabajando	51
Capítulo 2. Organización de la respuesta a la diversidad. ¿Palancas de cambio? ..	53
2.1. Introducción	53
2.2. Variables organizativas en la respuesta a la diversidad	54
2.2.1. Breve recorrido histórico en la respuesta legal a la diversidad en el territorio español	54
2.2.2. Panorámica sobre la normativa actual en el ámbito de la Atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Cantabria	63
2.2.2.1. Los Planes de Atención a la Diversidad	67
2.2.3. El apoyo educativo en la respuesta a la diversidad	69
2.2.3.1. Estilos de apoyo centrados en los sujetos: apoyo terapéutico y apoyo individual colaborativo	70
2.2.3.2. El apoyo educativo inclusivo... necesariamente institucional y colaborativo	72
2.2.3.3. El Index for Inclusion o Guía para el desarrollo de la Educación inclusiva	78
2.2.3.4. Organización de los apoyos en la Comunidad Autónoma de Cantabria	81

2.3. Algunas cuestiones pendientes...	87
2.3.1. ¿Es posible seguir pensando en centros específicos para niños con NEE en el siglo xxi?	88
2.3.2. ¿Cuántos profesionales? ¿Para qué niños?	92
2.3.3. ¿Cuántos planes son necesarios?	96
2.3.4. ¿Qué se evalúa? ¿A quién evaluamos?	98
2.4. Algunos recursos para seguir trabajando	102
Capítulo 3. Aulas inclusivas	105
3.1. Introducción	105
3.2. Marco Planificación Común de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje	107
3.2.1. Los escenarios escolares: espacios para todos	107
3.2.1.1. Imaginando los escenarios iniciales	111
3.2.2. ¿Qué contenidos? ¿Por qué?	115
3.2.3. La multivariedad de estrategias metodológicas y organizativas: elementos curriculares claves	132
3.2.4. ¿Qué evaluamos? ¿Por qué?	147
3.3. Algunos recursos para seguir trabajando	154
Referencias bibliográficas	155
Índice Cuadros	171
Índice Gráficos	173

Presentación

La respuesta a la diversidad del alumnado en los centros debe acontecer en un marco educativo inclusivo. El modelo de educación inclusiva parte del reconocimiento a la singularidad de cada estudiante, lo que de entrada invalida la existencia de tipos de respuestas para «tipos de» niños. En consecuencia, la formación del profesorado no puede estar orientada a establecer generalizaciones a partir de lo que supuestamente comparten algunas personas confundiendo idea con realidad o a explicar lo que acontece a ciertos niños sin considerar quién mira a quién los mira, descuidando que en el mundo no existen esencias.

Es preciso que los discursos y las prácticas formativas contribuyan al desarrollo de un profesional capaz de trabajar con todo el alumnado en contextos educativos complejos. Concebida la educación como un proceso esencialmente relacional que requiere un compromiso ético y político por parte de quienes lo desarrollan con el derecho a la educación de cualquiera, la formación inicial debe acompañar a esos futuros docentes en los aprendizajes que serán valiosos en su futuro quehacer profesional.

El proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) es, en primer lugar, un ejercicio de relación, *«(...) pues todo encuentro con otro resulta una bisagra en la vida: verdades o formas de presencia que asombran, conmueven y modifican la vida convencional de la que cada uno y cada una es capaz»*. (Skliar, 2017, p. 25).

Como señalan diferentes autores, quienes trabajamos en la institución universitaria sabemos el papel que esta puede tener en la configuración de una sociedad más justa, democrática e inclusiva (Calvo y Susinos, 2010; Zeichner, 2010; Zeichner, Payne y Brayko, 2015). A pesar de ello, es posible afirmar que solo desde algunas asignaturas y puntualmente, la educación inclusiva es el modelo que orienta la formación inicial del profesorado.

El desarrollo de la educación inclusiva entraña un cambio de mirada que exige asimismo cambios en la formación con los estudiantes. Esos cambios, asimismo, han de huir de las respuestas únicas y promover la búsqueda de distintas respuestas desde la experiencia y el saber de la experiencia, y en relación con otras personas (Contreras y Pérez de Lara, 2010). En este contexto formativo se hacen

imprescindibles espacios y tiempos para la reflexión, la creatividad y el diálogo (Rojas y Haya, 2017).

(...) la formación tiene que ver con el modo en el que las personas maduran y desarrollan sus propios modos de pensar y actuar a partir de las experiencias que viven y con los conocimientos y recursos con los que se relacionan. La formación tiene que ver con el hacerse a sí mismo como «preparación para», como disposición, como mirada. No es solo disponer de una serie de recursos para actuar, sino de una sensibilidad y apertura para el encuentro con lo que no sabemos, con personas a quienes no conocemos, con situaciones que son inciertas e imprevistas. Por tanto es como aprender a hacer cosas que no se sabe lo que serán. Todo un arte: prepararse para lo imprevisto, pero sin sentirse perdido, sino reconociendo senderos por los que experimentar (tantear, percibir, sentir) esa imprevisión, y que se resuelven como creación. (Contreras, 2011, p. 60)

Este es el propósito con el que nace este trabajo, el de contribuir en alguna medida a la formación inicial del profesorado mediante el abordaje de algunas ideas, controversias y paradojas nucleares cuando hablamos de una escuela inclusiva. Busca ser un recurso que ayude a delimitar o clarificar conceptos –algo que nos parece necesario–, pero sobre todo a plantear cuestiones dilemáticas. El texto quiere ser un medio que invite al debate y al encuentro y que suscite nuevos interrogantes a partir de la reflexión en torno al desarrollo de las políticas y prácticas educativas que se desarrollan en los centros educativos. Como afirma Contreras (2006), lo fundamental en cualquier proceso educativo es «abrirse a la interrogación, a las preguntas, tantear respuestas; y entender que todo esto no es independiente de la relación entre el sentido para sí y el sentido para otros y otras» (p. 264).

El libro se estructura en tres capítulos o bloques temáticos que pueden ser abordados de forma independiente o en relación con los otros dos capítulos del libro. Es decir, cada uno de los bloques tiene sentido y valor en sí mismo, lo que permite empezar por cualquier lugar del texto, pero al mismo tiempo cada uno complementa y profundiza en cuestiones que pueden verse en los otros dos bloques. Decisión esta última que ha de servir para lograr una mejor comprensión de lo que significa hablar de educación inclusiva y de la complejidad de lo que «tenemos entre manos».

El CAPÍTULO 1 *Educación inclusiva. Sintonizando significados...* enmarca el constructo de educación inclusiva y deviene un espacio desde el que pensar sobre algunas cuestiones éticas, históricas, sociales y educativas fundamentales cuando hablamos de una escuela en la que todos los niños puedan aprender y participar. En este apartado se aborda la respuesta tradicionalmente dada por la escuela a algunos grupos o colectivos sociales y se recogen algunos de los discursos y prácticas que se han utilizado y se utilizan para argumentar respuestas diferenciadoras desde la escuela. Finalmente, se concretan las prioridades de un sistema inclusivo y se ar-

gumenta el sentido de la(s) escuela(s) como escenarios privilegiados desde donde poner en marcha proyectos de distinta naturaleza orientados a la mejora escolar.

El CAPÍTULO 2 *Organización de la respuesta a la diversidad. ¿Palancas de cambio?* queda delimitado por un doble análisis –descriptivo e interpretativo– de dos elementos fundamentales en la respuesta a la diversidad, la legislación y el apoyo educativo. Así, hay una primera aproximación a cada una de las variables, a nivel nacional y autonómico. El análisis interpretativo busca, mediante la formulación de algunos interrogantes que emergen de lo anteriormente esbozado, introducir algunas de las paradojas o contradicciones que acontecen en los centros educativos como consecuencia de las decisiones adoptadas previamente.

Finalmente, el reconocimiento de que las escuelas son para todos no puede alcanzarse mediante la implementación de las prácticas de educación especial en las aulas ordinarias, lo que hace necesario abandonar ese esquema de planificación y pensar desde lo común para todos. De eso se ocupa el CAPÍTULO 3, poniendo de relieve la complejidad de elementos que intervienen en la planificación y la acción educativa y la dificultad para fragmentar lo curricular de lo organizativo. *Aulas Inclusivas* es un espacio para reflexionar sobre cuestiones planteadas con anterioridad desde una de las condiciones fundamentales para su desarrollo, el diseño de un marco de planificación común de Enseñanza-Aprendizaje (E-A).

Cada uno de los bloques temáticos incluye además algunos recursos materiales que son importantes para entender lo que en el mismo se plantean y que recogen los fundamentos de lo que en ese capítulo se ha desarrollado.

Capítulo 1

Educación Inclusiva. Sintonizando significados...¹

1.1. INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo podría empezar con una aproximación al concepto de educación inclusiva usando para ello algunas de las muchas definiciones que textos de distinta naturaleza nos han ido dejando desde la década de los noventa. No obstante, creemos necesario hacerlo con un por qué, es decir, *¿por qué hablamos de educación inclusiva?* El propósito es doble. Por un lado, ayudar a enmarcar el principio o constructo de inclusión en su sentido más amplio, como derecho universal –lo que de entrada lo hace incuestionable– al que muchos niños y jóvenes, dentro y fuera de las fronteras físicas y simbólicas que trazamos, todavía no tienen acceso, aunque se les reconozca (Bonal y Tarabini, 2012). Por otro, facilitar un espacio desde el que pensar juntos que hablar de educación inclusiva nos afecta a todos y nos incumbe a todos, *sobremanera* a los que trabajamos en las escuelas y desde instituciones educativas.

La respuesta tradicionalmente dada por la escuela ante algunas diferencias humanas ilustra cómo han ido apareciendo ciertas prácticas y los argumentos usados para mantenerlas a lo largo del tiempo. La escuela ha intentado reducir la diversidad valiéndose de distintas estrategias (contenidos diferenciados, distintos tipos de enseñanza o distintos materiales) y estructuras (aulas especiales, programas específicos o centros de educación especial), ante las que los grupos o minorías afectadas han respondido por separado y de manera desigual. El recorrido nos permite diferenciar tres etapas en la atención a la diversidad previas a la reestructu-

¹ *Sintonizando significados...* es una invitación a la acción, a lo que podemos y debemos hacer juntos como educadores. Esto es, desarrollar culturas, políticas y prácticas educativas que hagan posible, en términos de Skliar (2009), la presencia y la existencia de todos los niños y jóvenes en las escuelas.

ración o reformulación en conjunto del sistema educativo: 1. Exclusión, 2. Segregación y 3., Integración. Es interesante observar que, a pesar de los cambios desiguales pero importantes en la educación de ciertos grupos o minorías, persisten explicaciones que atribuyen la responsabilidad de las dificultades a los niños o jóvenes. El funcionalismo ha servido para justificar ciertas lógicas de las escuelas y parece subyacer a ese resurgir constante de un modelo que entiende que es necesario acotar y definir lo que les ocurre a algunos niños para intervenir sobre ellos más tarde. Como el capítulo recoge, las políticas neoliberales y neoconservadoras no favorecen la reflexión en torno a la necesidad de construir una escuela común para todos los niños que reconozca y valore las diferencias pero que no descuide las desigualdades existentes.

Finalmente, en un esfuerzo por delimitar más el constructo de Educación Inclusiva, en el capítulo se concretan las prioridades de un sistema inclusivo y se argumenta el sentido de las escuelas como escenarios privilegiados desde donde poner en marcha proyectos o acciones de distinta naturaleza orientadas a la mejora escolar. El último epígrafe *No hay dos iguales* detalla las diferencias entre los distintos modelos de atención a la diversidad y el cambio de mirada que el modelo inclusivo supone en relación a propuestas anteriores.

La reflexión conjunta sobre algunos de los problemas que se repiten una y otra vez en la escuela o sobre algunos términos como diversidad y diferencia, se nos antojan fundamentales en la formación inicial del profesorado.

1.2. ¿HABLAMOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA?

1.2.1. Algunas cifras y datos a nivel mundial

La educación ha de proporcionar a las personas los medios, las estrategias y los recursos para que puedan dirigir sus propias vidas de manera responsable, también con los demás, es decir, como ciudadanos. Esta no es solo función de la escuela, otros escenarios como el familiar o el comunitario son fundamentales en la socialización de los niños, pero la escuela es la institución universal, basada en la obligatoriedad, para todos los niños. La escolarización ha sido reconocida como un derecho ciudadano y humano, es decir, global (Fernández Enguita, 2016), al que sabemos que no todos tienen acceso.

El último Fórum Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon (República de Corea) en el año 2015 reconocía los esfuerzos realizados en las últimas décadas en favor de una Educación para Todos (principalmente desde que se celebrara el encuentro en Jomtien (1990), formalizado diez años más tarde en la Conferencia

de Dakar²), pero al mismo tiempo hacia públicos datos y evidencias que reflejan las enormes desigualdades económicas, geográficas, políticas y sociales entre países y personas.

Tal y como recogía el Informe de 2015 de Naciones Unidas, las cifras pueden ser consideradas, cuanto menos, esperanzadoras en materia de educación. Entre otra información, se señalaba que la tasa de niños no escolarizados en primaria cayó casi a la mitad a nivel mundial, pasando de 100 millones en el año 2000 a 57 millones en el año 2015; que la tasa de matriculación en primaria pasó del 83% al 91% en el año 2000; o que, la tasa de alfabetización de los jóvenes entre 15 y 24 años se ha visto incrementada en un 8% (del 83% al 91%) (ONU, 2015).

No obstante, los logros no pueden esconder los 65 millones de niños –en su mayoría niñas– en edad de cursar los primeros años de la secundaria que siguen sin hacerlo, más del 50% que acude al menos durante cuatro años a la primaria no alcanza los niveles de aprendizaje mínimos en lectura o cálculo y la educación preescolar sigue sin contemplar a un porcentaje importante de niños (alrededor de un 42%) (UNESCO, 2016). Y todo ello sin obviar que esa distribución desigual entre Norte (países desarrollados económicamente) y Sur (países en desarrollo económico), también afecta de manera desigual a niñas y niños, con y sin discapacidad, con menos y más recursos económicos y/o pertenecientes a minorías nómadas y culturales (ONU, 2015; UNESCO, 2016).

La nueva agenda para la Educación 2030 establece como metas a alcanzar y como medios para hacerlo, la inclusión y la equidad educativa:

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. (UNESCO, 2016, p. 7)

Toda una declaración de intenciones que, bajo el título *Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, expresa la distancia entre los marcos jurídicos –en cualquier caso, fundamentales– y su desarrollo. A punto de cumplir setenta años después de la *Declaración Mundial de los Derechos Humanos* (1948), la educación sigue siendo un asunto pendiente en muchos países. Del mismo modo, veintiocho años después de la aprobación de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989) (Cuadro 1), la gratuidad

² Más información: *Informe Mundial Mejor Educación para Todos* (Inclusion International, 2009).

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
 - b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
 - c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
 - d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
 - e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.
2. Los Estados Partes adoptaran cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.
3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo (p. 38900).

Cuadro 1. Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (MAE. 1990).

y obligatoriedad de la educación en las diferentes etapas educativas se ha ido consiguiendo en los países desarrollados, pero sigue siendo un camino a recorrer en los países en desarrollo económico. Y apenas alcanzados diez años desde la aprobación de la *Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad* (ONU, 2006) que recoge en su artículo 24 el derecho a la educación³, son muchas las personas con discapacidad en todo el mundo que no tienen acceso a la escuela y cuando lo tienen, es en entornos segregados, también en los países desarrollados económicamente. Así, por ejemplo, la organización Inclusion Internacional (2009) señala que, siendo los países conocedores de la importancia de la educación en los primeros años de vida, la información facilitada –por familias,

³ Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (ONU, 2006, pp. 18-19).

autogestores, maestros y organizaciones mundiales— dibuja un acceso insuficiente a los servicios educativos, falta de coordinación entre estos y el predominio de servicios específicos. Esa imagen cambia en la primaria, según los datos dados por la ONU o la UNESCO, no obstante, las familias de niños o jóvenes con discapacidad plantean otros obstáculos como la falta de compromiso con el modelo inclusivo, la escasez de apoyos o la privatización de los costos.

En Canadá, Nueva Zelanda, los Estados Unidos y algunos países europeos, están sobrecargando las leyes nacionales y subnacionales/provinciales/estatales de derechos humanos que protegen los derechos de las personas con discapacidades, y las leyes educativas que se comprometen a la Educación Inclusiva. Sin embargo, (...) en la práctica, la implementación de estas leyes y compromisos no tiene un enfoque basado en los derechos humanos en cuanto al servicio de la educación. (Inclusion Internacional, 2009, p. 61)

Los porcentajes hasta aquí mencionados son, en cualquier caso y desafortunadamente, aproximados. No podemos olvidar que los informes referenciados dejan entrever las dificultades para conocer cuál es la situación de muchos niños «invisibles» porque no fueron registrados al nacer, las administraciones no facilitaron los datos o los sistemas de clasificación no siguen criterios similares. No obstante, las cifras evidencian a quiénes afectan en mayor medida y en qué partes del mundo se sufren las consecuencias de un sistema global desigual lo que sirve para justificar las partidas presupuestarias en educación a nivel gubernamental, pero que entendemos es importante porque nos obliga a indagar en las condiciones que están produciendo esas enormes desigualdades entre países y dentro de las fronteras físicas que definen los Estados. Obviamente, todo ello evidencia la complejidad del asunto que nos ocupa si entendemos que la tarea de la escuela es crear comunidades más justas y hospitalarias (Sapon-Shevin, 2013; Skliar, 2015a; Fernández Enguita, 2016).

No está al alcance de los maestros encontrar respuestas para todos los obstáculos que se pueden plantear —desde las barreras físicas o actitudinales pasando por la diferenciación formativa o la existencia de tipos de centros—, pero tener una «instantánea» de la situación refuerza la importancia y el valor del compromiso profesional y da sentido a la afirmación de «piensa globalmente y actúa localmente».

1.2.2. Algunos datos en el contexto más próximo

España, como otros países europeos próximos, garantiza el acceso a la escuela de todos los niños entre los 6 y 16 años. Las cifras del curso 2015/16 recogen un total de 31.430 centros educativos no universitarios que atiendan a cerca de 8.101.473 estudiantes que cursan enseñanzas de régimen general y 890.198 que lo hacen en el régimen especial. Además, las sucesivas reformas han hecho posible que la tasa de escolarización en la etapa de educación infantil haya aumentado (hasta situarse alrededor del 95%) y que la cifra sea similar (95,1%) a los 16 años. Se trata de una

población que está escolarizada mayoritariamente en centros públicos (68%) y concertados (25,6%), aunque la distribución es desigual por comunidades autónomas y entre etapas (Gráfica 1) (MECD, 2017).

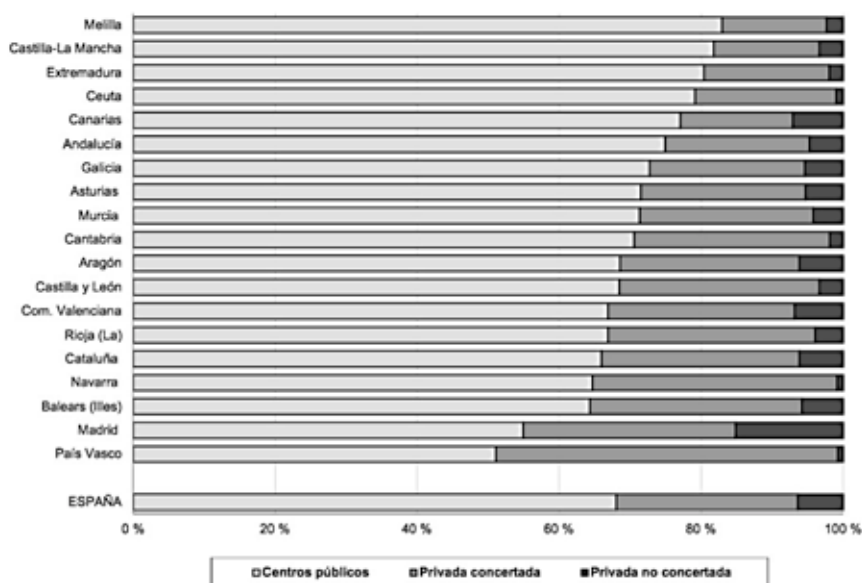


Gráfico 1. Distribución porcentual del alumnado en centros públicos y privados en enseñanzas de Régimen General no universitarios (Fuente: MECD, 2017).

Si tomamos como referencia para el análisis las tasas de idoneidad⁴ a los 12 años y a los 16 años, en el curso 2014/15, los porcentajes se sitúan en el 85,3% y el 63,9% respectivamente. En la Educación Primaria el porcentaje de alumnado que repite al final de cada ciclo no alcanza el 4%, mientras en la Secundaria Obligatoria (ESO) varía entre 12,3% del primer curso y 9,5% del cuarto curso. Por su parte, las tasas de logro educativo apuntan a un 85,3% del alumnado que finaliza la etapa de Primaria y un 80,7% la de Secundaria Obligatoria a los 16 años (MECD, 2017).

Estos datos nos dejan entrever de nuevo que, si bien hemos alcanzado el acceso de todo el alumnado y, en buena medida su permanencia, también son muchos, demasiados, los niños y jóvenes que no se sienten bien en la escuela o que no sien-

⁴ La tasa de idoneidad es el indicador utilizado para referirse al alumnado que realiza el curso correspondiente a su edad y la tasa de logro educativo al alumnado que completa por edad la etapa correspondiente (MECD, 2017).

ten que esta tenga nada que ofrecerles, lo que los aboca a medidas diferenciadoras como la repetición, programas específicos o al fracaso escolar. De nuevo, y con independencia de si el porcentaje es de un 1% o un 20% *—aunque claro el primer dato sería más halagüeño—* la conclusión es la misma, la escuela no está cumpliendo con su función con una parte de la población.

Nuevamente podemos intentar explicar qué ocurre para que, dados los recursos, algunos niños se queden por el camino y otros abandonen de forma temprana⁵ el sistema educativo (de nuevo un 20%) (MECD, 2017). Sin ánimo de simplificar, algunos argumentos que se suelen reproducir reiteradamente están relacionados con la falta de recursos, con la formación del profesorado, pero sobre todo con el alumnado.

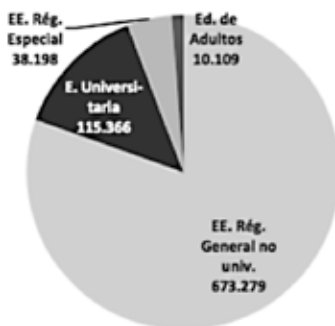


Gráfico 2. Profesorado del sistema educativo (Fuente: MECD, 2017).

Los últimos datos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2017) del curso 2015/16 recogen que el gasto público en educación es de 44.846,8 millones de euros, es decir, un 4,32% del PIB, lo que supone una disminución en la inversión si tomamos como referente el 4,91% del año 2010. Del mismo modo, los datos nos indican que el gasto que los hogares han tenido que hacer de manera general en servicios educativos ha pasado de 93.028 € a 115.600 €.

Cuando las referencias son al profesorado y a pesar de los recursos disponibles (Gráfica 2), el debate se centra en la ratio profesorado-alumnado que los datos oficiales sitúan en 12,7 (11,7 en los públicos y 15,3 en los privados) y el escaso tiempo que este tiene para otras tareas esenciales en la escuela como la preparación de materiales o la coordinación con otros compañeros.

⁵ Este indicador hace referencia al porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el segundo ciclo de Educación Secundaria y no sigue ningún tipo de educación-formación.

No cabe duda de que la menor inversión en educación, la desigual distribución del alumnado en las aulas o la concentración de los estudiantes que más apoyos necesitan en los centros públicos son elementos a tener en cuenta para entender los fracasos de la institución educativa, aunque no haya por ejemplo datos que evidencien que inyectar más recursos conduzca a su mejora (Fernández Enguita, 2016). Sin embargo, es frecuente que el análisis se sitúe «fuera de» lo que hacemos como profesionales en las instituciones, colocando la responsabilidad en algunas de las variables señaladas o en las carencias y déficits de los estudiantes. En otras palabras, rara vez los elementos que definen la gramática escolar⁶ y el modo en el que son utilizados en las escuelas por el conjunto del profesorado se sitúan en el centro del debate. Son escasas las ocasiones en las que la incertidumbre (Calderón Almendros, 2015; Skliar, 2015b) o la flexibilización de tiempos, espacios o apoyos (Calvo, Susinos y Rojas, 2014) aparecen como demandas de las escuelas.

Estos son solo algunos ejemplos, pero llegados a este punto, es posible señalar que necesitamos hablar de inclusión educativa y equidad porque algunos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) permanecen todavía fuera de las escuelas ordinarias (19,8%)⁷, algunos otros no logran que la escuela sea un lugar en el que aprender y del que sentirse parte (engrosando el porcentaje de fracaso escolar –23,2%⁸– y abandono escolar temprano –20%–) y otros parecen tener muchas menos opciones a continuar con estudios universitarios superiores (Gráfica 3). Asimismo, y como consecuencia de dónde suele situarse el análisis de lo que ocurre, la inclusión educativa como principio queda erróneamente reducido al esfuerzo por parte de algunos profesionales para asegurar en la medida de lo posible que el alumno con dificultades, con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) o con comportamiento desafiante permanezca en la escuela, ya sea en el aula ordinaria o en la de apoyo.

⁶ En palabras de Tyack y Tobin (1994), estamos haciendo referencia a «las estructuras y pautas regulares que organizan el trabajo de la enseñanza. [...] las prácticas organizativas estandarizadas en la división del tiempo y del espacio, la clasificación del alumnado y su distribución en clases, y la fragmentación del conocimiento en "asignaturas" [...] la forma en que la maquinaria de la enseñanza influye en el niño... [...] "realmente controla todo el sistema". La continuidad en la gramática de la enseñanza ha frustrado a generaciones de reformadores que han intentado cambiar estas formas organizativas estandarizadas» (en Sancho y Hernández-Hernández, 2016, p. 11).

⁷ Según el MEC (2017), el número de alumnos diagnosticados como alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en España asciende a 173.797. La mayoría del alumnado (80,2%) se encuentra en Centros Ordinarios de titularidad pública o concertada. El resto, 19,8% está en Centros de Educación Especial (CEE) o en unidades específicas en Educación Especial (EE).

⁸ En 2013-2014 la tasa bruta de población que finaliza la ESO con el título de Graduado es 76,8% (MECD, 2017).

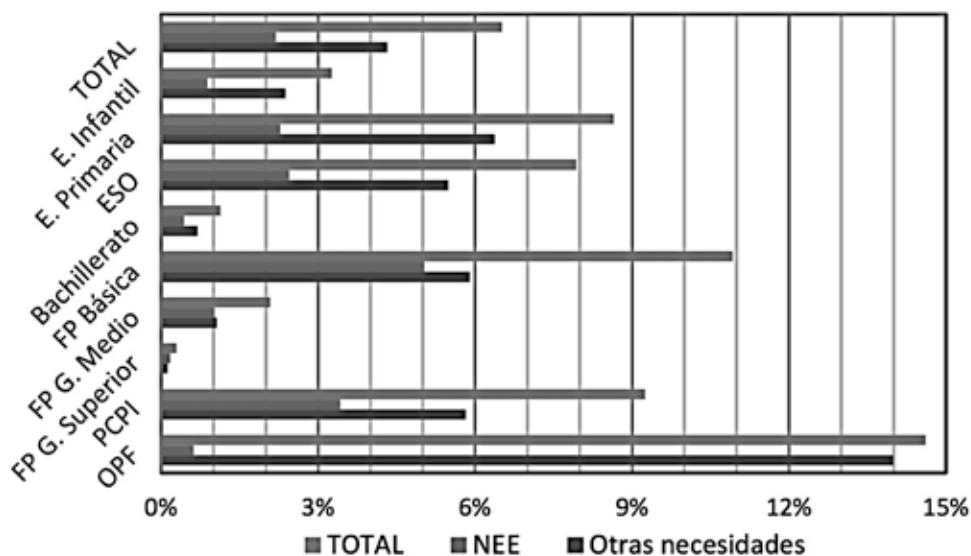


Gráfico 3. Porcentaje de alumnado con Necesidad específica de apoyo educativo por enseñanza. Curso 2014/15 (MECD, 2017).

Por tanto, urge hablar de Educación Inclusiva y evitar que sea equiparada a otros modelos de Atención a la Diversidad como al de la Educación Especial o al de la Integración Escolar, a los que más adelante hacemos referencia. Es necesario revisar nuestra mirada.

1.2.3. Lo esencial en el acto de educar

La educación es en esencia un proceso comunicativo entre dos o más personas. La actividad de escucha atenta a lo que Otros (nos) dicen, (nos) cuentan, (nos) relatan o (nos) explicitan y a lo que todo ello produce en mi persona, es condición *sine qua non* para hablar de educación. En la escuela esos intercambios pueden ser de distinta naturaleza, acontecer en espacios diferentes, pero son imprescindibles si de lo que hablamos es de educar a «cualquiera» (Skliar, 2015b). En la actividad de escucha atenta el Otro (cualquiera) es reconocido, lo que nos hace conscientes de su singularidad y nos «empuja» como profesionales a acompañarlo en su proceso educativo.

Sin embargo, algunos relatos ejemplifican que esa relación no acontece para determinados alumnos en las escuelas⁹. Las experiencias escolares de niños y jóvenes presentes en algunos trabajos de investigación muestran que la escuela no fue un lugar en el que aprendieran y del que se sintieran parte –a lo que Fernández Enguita (2001) se refiere con los términos de «grados de identificación instrumental y expresiva» con la escuela–. Algunos consideran que en la escuela no aprendieron mucho o que esta les ofreció muy poco, saben que no agradaban a los profesores o entienden –y justifican– que les sacaran de clase o los pusieran a hacer otras cosas porque retrasaban a los demás.

¿QUÉ NOS DICEN ALGUNOS NIÑOS O JÓVENES DE SU PASO POR LA ESCUELA? ¿QUÉ ELEMENTOS SON IMPORTANTES EN LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS QUE ESTABLECEMOS? ¿EN QUÉ SE TRADUCE LA ÉTICA DEL CUIDADO?

Los relatos nos ayudan a comprender la importancia de las relaciones en la construcción de las subjetividades y el papel de los adultos en ese proceso. Algunos de los fragmentos nos recuerdan también la necesidad de sabernos reconocidos como uno más –como cualquier otro– frente a la indiferencia por parte de los adultos o los iguales. Esa respuesta que expresa que poco o nada se puede hacer por un niño o joven y enuncia la falta de proyecto desde la escuela para él o ella, negándole la existencia (Gentili, 2001). Los relatos nos ayudan a entender que el no-reconocimiento de algunos estudiantes en las escuelas reproduce y refuerza las desigualdades sociales existentes, facilitando la construcción en algunos niños o jóvenes de identidades amputadas o deficitarias.

He aquí algunos de esos relatos:

La narración de Sara

S í había algunos atentos... [se refiere a los docentes] y es que hay cosas como que algunos están tan atentos que no me gusta... Porque si yo quiero algo, tendré que ser yo la que tendré que preguntar al profesor, a mí me parece muy bien que el profesor me pregunte si yo lo he entendido, pero yo siempre diré que sí... A mí me gusta ir donde el profesor y decir «mira, no he entendido esto» y él me dirá «ah pues mira sí, no te preocupes y tal...» y eso te hace más independiente, más tú... Lo único que está bien es que cuando vaya a preguntar sé que el profesor siempre va a estar ahí, eso es lo bueno, que por lo menos me lo diga... (...) Sí, eso de alguna manera me da confianza, el saber que cuando voy donde él, me va a atender. (...) quizás quería pasar desapercibida... que a lo mejor me perjudicaba, fíjate, no prestaba atención... incluso a veces no prestaba atención porque no quería... yo quería

⁹ Hablar de reconocimiento significa movernos en la esfera de la ética, donde los fines fundamentales que se promueven son los de la autorrealización y la vida buena para cualquier persona (Fraser, 2008).

ser normal... Entonces si yo quería estar en primera fila es porque quería estar en primera fila y quizás es mejor que yo me dé cuenta por mí misma y que yo misma lo descubra... si al final yo me perjudico porque no entiendo lo que dice o no me entero de lo que dice... entonces yo misma me doy cuenta y es mejor que sea yo quien me levante pronto, yo quien vaya el lunes pronto y que me ponga delante, que no lo hacía... (Parrilla y Susinos, 2004, p. 220)

La narración de Israel

Pues, pues no sé, me daban cosas para hacer [los profesores], pero no... (...) Que como yo no hacía las mismas cosas que ellos [refiriéndose a los iguales], pues no (...) me daban cosas que no valían para nada, en una palabra. (...) Pues eso escribir cosas, pero, ellos [los docentes] también me echaban para un lado porque ellos me daban cosas, pues tonterías vamos. (...) Sí cosas fáciles, que no, que no, que no producían nada.

P. Y normalmente, estabas siempre haciendo cosas distintas que los demás o no.

R. Siempre (...) Claro los profesores por eso... Yo creo que tenía poca cabeza por eso, porque al no estudiar, asimilaba las cosas poco.

P. O sea que, tú crees que allí en el colegio no aprovechabas el tiempo.

R. Pues no. Pero es que nada. (Calvo y Susinos, 2005-2006, p. 99)

La narración de Manu

Ahora estoy en la UAC, me metieron los profes ahí, era el primero de la lista. Somos ocho. Quien está ahí es porque a lo mejor no aprende, porque ha tenido problemas en el instituto, porque... hacemos algunas clases en el aula de la UAC y luego hay otras como tecnología o gimnasia que se hacen arriba, con el resto de alumnos. A mí me gusta porque hacemos de todo, te atienden, si no entiendes algo te lo explican todas las veces que haga falta. Además en la UAC estás más a gusto, porque también hacemos jardinería, después vamos a jugar a fútbol, nos vamos de excursión. Los profes son diferentes ¡son buenísimos! Empezamos a reír todos, como si fueran uno de los nuestros. Con los profes de las clases normales es distinto. Depende de qué profe piensa: «Éste es de la UAC, éste no va a hacer nada» y no te hace ni caso, hay otros que te ayudan. Además, como a mí no me gusta que me chillen, me pongo nervioso y empiezo a chillar yo también, me da igual que me echen a mi casa o me pongan alguna falta. Antes de estar en la UAC me expulsaban siempre, siete veces en un curso, cada una o dos semanas. (Subirats, 2006, p. 70)

La narración de Fátima

Amí cuando hacía primero me cambiaron de clase porque tenía a la M. Y en vez de hacer la clase la M. me decía «tu ets tonta, nena, tu ets tonta, nena» y yo «¡venga!», y ella «tu ets tonta» y yo «¡a mí no me insultes!» no sé qué, «tonta, no sé qué, o sé

cuántos», todo el día pelándonos, y la gente de la clase así, en medio de la clase gritándonos de todo... oye que yo también la insultaba ¿eh? Me decía de todo ella, también, me ha dicho de todo ella también. (Berga, 2007, p. 60)

La narración de Medina

En 2º (Primaria) [...] estaba con otro profe, pero de ese no me acuerdo ni de la cara, porque yo creo que estaba más fuera que dentro en esa clase: casi siempre estaba castigado contra la pared. Ahí ya me portaba peor. (Calderón Almendros, 2014, p. 198)

La narración de Rafael

En el colegio se hace una fiesta al final del curso para recordar el curso de 4º de ESO y daban los diplomas a todos los 4º de ESO y las plazas de honor a los que aprobaban (premios). No me dieron la placa porque había suspendido y me sentía mal de cuerpo (con la cara blanca, sin fuerza y con ganas de llorar). El día de las notas no lloraba porque soy un hombre; me esforzaba para no llorar, pero en la casa lloré. Iba a poner la tele para divertirme, pero al final me arrepentí; apagué la tele porque me sentía mal.

Me han suspendido los profesores porque no le dan importancia a mi estudio, el horario de las clases particulares, ni que estoy muy ocupado con otro estudio (la música). Pasan de mí porque yo estaba aprobando hasta 3º de ESO y en 4º de ESO me han suspendido. No le dan importancia a mi estudio. Los profesores explicaban a todos los [...] alumnos o las alumnas y a mí no se me quedaba en la mente, y así que me enseñaron poco pero es algo. Algunas veces me enseñan bien y otras me enseñan mal. Atendía mucho porque me gusta atender y trabajar duro para aprobar el curso.

El esfuerzo no ha servido para nada en las notas [...] En lo que he hecho ha servido para algo, ejemplo: «estudiar con madurez y con ganas». Los profesores deberían echarme una mano, ayudarme en serio, cueste lo que cueste, canse lo que canse. Yo solo y nada más que quiero acabar el año que viene. (Calderón Almendros y Habegger, 2012, p. 57)

La narración de Raúl

Recuerdo que cuando entré al primer cole de Primaria (cursé esa etapa en tres centros distintos) no estaba acostumbrado a entablar relaciones con mis iguales; no era yo muy hablador. Y parece que eso, junto a otros motivos, generó revuelo tanto en mis profesores como en mis compañeros. ¿Sabéis lo que duró mi estancia en ese colegio? Un mes. Sí, sí. Duró tan poco que ni siquiera consta en mi expediente académico. (...) Mis compañeros no veían en mí un compañero tímido al que le costaba relacionarse, más bien veían una especie de entretenimiento gracioso al que recurrir cuando tenían ganas de humillar o pegar a alguien. Que no, que ningún profesor hizo nada

por evitarlo. Por eso, la mejor opción fue cambiarme de centro. Tenía que dejar mi escuela porque era un poco diferente a la mayoría. (Herrera et al., 2016, pp. 144-145)

También podría ser la narración de Gregorio, de Bea, de Virginia, la de Asier o la de Marcos... donde también hay espacios que recuerdan a los tutores o profesores de apoyo que mostraron interés por ellos, que los acompañaron y animaron a no desistir, que los escucharon e intentaron hablar con ellos... esto es, con los que se sintieron reconocidos.

(...) para mí era una ayuda muy grande que el profesor te cogiera solo en una relación más cercana y se interesara por lo que te pasaba y te ayudara. (Mendizabal, Martínez Domínguez y Sostoa, 2009, p. 910)

(...) la que me ayudó mucho era la Sonia (...) y la mujer de Juan... ¡que estudiara más!, ¡me hablaban mucho: «pero qué es bien para ti», y ahora se lo agradezco, se lo agradezco. A partir de ahí sentí la cabeza y [me dije], ¡venga vamos a tirar adelante!. (Rojas, Calvo y Susinos, 2014, p. 82)

(...) que los traten como a los demás, que los traten bien, ellos [los estudiantes] están ahí para que ellos [los profesores] les enseñen, no están ahí para perder el tiempo... que luego, el día de mañana es muy duro no haber aprendido nada. (Rojas, Calvo y Susinos, 2014, p. 83)

Las experiencias vividas por los jóvenes ejemplifican formas en las que la escuela responde ante las diferencias humanas y ante las situaciones de desigualdad. Las prácticas relatadas podrían ubicarse simbólicamente a lo largo de un continuo que favorece o no el aprendizaje y la participación de los estudiantes, de lo que podemos extraer dos ideas fundamentales: la primera, todo lo que hacemos en la escuela que no incluye, excluye y viceversa; y la segunda, es urgente y necesario que se escuche la vida (Pérez de Lara, 2008).

1.3. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA RESPUESTA DESIGUAL

Frente a explicaciones más complejas que contemplen la capacidad de las personas para responder y resistir en situaciones personales y sociales adversas (Calderón Almendros y Habegger, 2012; Susinos, 2014) y que consideren las condiciones en las que la vida escolar se desarrolla (cultural, política, económica y social), las explicaciones centradas en el individuo suelen ser el epicentro de las discusiones educativas. Se trata de una respuesta históricamente anclada, justificada en un modelo de pensamiento esencialista y que se ve reforzada por un enfoque mercantilista de la educación.

1.3.1. La escuela ante la diversidad y las diferencias humanas

La escuela, como la sociedad, ha reaccionado ante algunas diferencias intentando corregirlas o minimizarlas. El interés por definir, establecer y mantener un orden (valiéndose para ello de estructuras, organizaciones y prácticas sancionadoras o correctoras) ha hecho de la diversidad una particularidad poco codiciada y ha colocado a algunas personas en situación de desigualdad frente a la mayoría. De ese modo, como señala Gimeno Sacristán (2000), «(...) en la escuela es difícil ser singular en algo o por algo sin recibir presiones para dejar de serlo, bajo la "amenaza" de ser clasificado como típico, rebelde, retrasado...» (p. 75).

En particular, para este autor, dos son las razones fundamentales. La primera que la variedad pugna con la tendencia a clasificar la dispersión que nos ofrece el mundo como medio para entenderlo y abarcarlo mejor; y la segunda, la necesidad de someter las individualidades con el propósito de darles respuesta. Así, frente a la posibilidad de modificar, alterar, cambiar o transformar la realidad social y culturalmente construida, la mejor solución ha sido la de mantener y justificar lo existente, clasificando y cuestionando lo considerado como diferente, y responsabilizándolo de los problemas que sus diferencias plantean.

Tradicionalmente, ese esfuerzo por ordenar y clasificar la realidad social dejó fuera de la escuela como institución a algunos colectivos o minorías y más tarde, una vez dentro, los relegó a experimentar condiciones o situaciones de desigualdad educativa (Parrilla, 2003). Sin descuidar que en realidad los grupos son ubicuos y cambiantes, nos referimos a:

- Los grupos pertenecientes a clases sociales desfavorecidas, con escaso acceso a la cultura, la información y la economía.
- Los grupos no pertenecientes a la cultura dominante, esto es, los inmigrantes o las minorías étnicas (en España, fundamentalmente, los gitanos).
- Los grupos con dificultades para acceder en igualdad de oportunidades a la vida social, escolar o laboral por razón de su género.
- Los grupos de personas con (dis)capacidades o dificultades para acceder a los aprendizajes escolares.

Se trata de realidades que comparten o guardan entre sí paralelismos y diferencias que pueden ayudarnos a entender el tipo de políticas y prácticas educativas que se han ido generando en el tiempo y que hoy conviven dentro de las escuelas. En palabras de Parrilla (2002), «una breve mirada hacia el pasado común de distintos grupos en situación de exclusión escolar, podrá ayudarnos a construir comprensivamente ese marco de análisis para entender la situación y retos más actuales del planteamiento inclusivo» (pp. 13-14). El asentamiento en nuestra tradición cultural de prácticas segregacionistas de género, por cultura o confesión

religiosa ha dejado secuelas acerca de la igualdad y la diferencia entre personas, resistencias ideológicas fortísimas que coexisten con quienes entienden la escuela como un escenario de lucha por la democracia y la justicia social.

Partiendo del trabajo previo hecho por Fernández Enguita (2001) y Parrilla (2002, 2003), es posible diferenciar cuatro fases en la respuesta a los grupos anteriormente mencionados que, a grandes rasgos nos permiten hacernos una idea de los mecanismos utilizados (exclusión, segregación e integración) (Cuadro 2).

	CLASE SOCIAL	GRUPO CULTURAL	GÉNERO	DISCAPACIDAD
1. Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	No escolarización Otras prácticas: Internamiento
2. Segregación	Escuela graduada	Escuela puente	Escuela para chicas	Escuela especial
3. Integración	Comprensividad (años 50-60)	Educación compensatoria/ Educación Multicultural (años 80)	Coeducación (años 70)	Integración Escolar (años 60)
4. Reestructuración	Ed. Inclusiva	Ed. Inclusiva	Ed. Inclusiva	Ed. Inclusiva

Cuadro 2. De la exclusión a la inclusión: un camino compartido (Fuente: Parrilla, 2002, p. 15).

La escuela como institución de la modernidad no nació destinada para toda la infancia sino solo para unos pocos, los chicos de la élite social. La respuesta escolar emerge como fenómeno urbano, limitado a la burguesía acomodada y con la etiqueta de «sólo para hombres», de manera que algunos colectivos quedaron excluidos de hecho y de derecho.

En un primer momento, es posible observar que no hubo respuesta educativa para otros grupos. Hasta hace relativamente poco tiempo en nuestro país, poco más de un siglo, los campesinos, las personas de clases trabajadoras, las minorías étnicas, las niñas y los considerados como individuos no-productivos no tenían derecho a la escolarización. Es posible definir una *primera etapa de exclusión* del derecho a la educación de los grupos que se alejaban de aquellos para los que la escuela había sido pensada.

Progresivamente, la escuela fue emprendiendo sucesivas reformas, cambios parciales no comparables entre sí (ni en el proceso seguido, ni en los resultados alcanzados) que fueron facilitando la incorporación de los diferentes grupos en momentos también distintos, si bien para la mayoría fueron respuestas segregadoras. Esa incorporación, como describe Parrilla (2003), se produce a través de un modelo que diferencia dos tipos de escuelas y, por tanto, dos tipos de programas: uno general para los alumnos escolarizados en centros ordinarios y otro específico, ajustado a las características diferenciales del grupo destinatario. Bajo la asunción de que los problemas de aprendizaje pertenecen al ámbito individual y, por tanto, que la prestación de servicios es mejor desde grupos homogéneos de alumnos con características, dificultades y posibilidades similares, toma forma la *etapa de segregación*.

Se moldea un sistema dual con un tronco general y, paralelamente, respuestas diferenciales por grupos o colectivos: nacen las escuelas populares para los niños de clase social desfavorecida con una orientación técnica y profesional; las escuelas puente para los gitanos –en vigor hasta 1986, tras la aprobación de la LODE (1985)–, las escuelas o aulas solo para niñas (donde algunas aprendían las tareas «propias de su género» como coser o bordar) y los centros específicos en función del tipo y grado de deficiencia. Asimismo, de la educación de los menos válidos, se hicieron cargo quienes no podían seguir ocupándose de otros menesteres más importantes:

En el siglo XIX, los inspectores de industria británicos llamaban la atención sobre el hecho de que los maestros de las escuelas dominicales, las únicas a las que por ley debían acudir los niños trabajadores, a menudo tenían dificultades para escribir su nombre o no sabían hacerlo en absoluto, pues se trataba en realidad de obreros retirados del trabajo manual por su avanzada edad, o su incapacidad física, a los que la empresa destinaba a esos menesteres, que tenían que aceptar a falta de alternativas. En España, existió durante un período (...), la «maestra analfabeta», unas maestras que no sabían ni leer ni escribir, porque su objetivo era educar a las niñas, y éstas podrían bastarse con la piedad, las buenas costumbres, la sumisión y la iniciación en las labores del hogar. (Fernández Enguita, 2001, p. 151)

El surgimiento en Europa, tras la segunda guerra mundial, del Estado del Bienestar y el propósito de garantizar unos mínimos sociales a toda la población sirvió de marco desde el que comprender las diferencias existentes entre las personas y plantear nuevas formulaciones en el discurso científico. Entre otras, las críticas al diagnóstico tradicional y al estudio de la inteligencia (tales como la sobresaturación lingüística, la falta de validez predictiva o la consideración de la inteligencia como un constructo histórica y culturalmente anclado), la aparición del principio de normalización¹⁰ o el optimismo de la intervención temprana y la educación compensatoria¹¹ cuestionarían el modelo segregador dominante.

A la fase de segregación colectiva, le siguió otra tercera (*etapa de integración*) en la que los diferentes grupos, con mayor o menor éxito, se irían ajustando a las demandas y condiciones que la escuela ordinaria planteaba: una escuela que había sido pensada para un grupo en particular y en la que trabajaban profesionales pertenecientes a ese grupo, es decir, de clase acomodada, hombres, blancos y católicos. La comprensividad, la coeducación y la integración escolar emergen en el panorama educativo con el fin de responder a cada uno de los colectivos señalados. Entre la década de los setenta (Ley General de Educación, 1970) y la de los noventa (LOGSE, 1990) se extiende un mismo curriculum para todo el alumnado (Fernández Enguita, 2016).

Sin duda, los logros generales fueron importantes: escolarización dentro de un sistema único, desarrollo de un curriculum común relativamente flexible, lectura contextual de las necesidades educativas del alumnado o incorporación explícita del discurso de la diversidad. No obstante, las «soluciones» arbitradas no fueron suficientes y, en algunas ocasiones, lejos de contribuir a la incorporación de los diferentes colectivos a la escuela, sirvieron para reproducir viejas prácticas o para alimentar mayores desigualdades.

¹⁰ Wolfensberger (1986), considerado el padre de la normalización, declaraba que la adopción de este principio significa entender que la persona, también la persona deficiente es un ser en desarrollo, susceptible de cambiar y mejorar. Por tanto, su adopción implicaba que la persona fuera valorada y, consecuentemente, que tuviera acceso a las formas de vida y existencia a las que tenían acceso las personas no devaluadas. Por su parte, años más tarde Barnes (1996), citado por Gilbert (2004), definió la normalización como una teoría sociológica de medio rango. Según el autor, la deficiencia es considerada una desviación que lleva a la estigmatización y a la exclusión social. En consecuencia, se asume que, reduciendo la desviación y consecuentemente el estigma, la integración (o la inclusión) serían posibles.

¹¹ Las posturas ambientalistas del aprendizaje irían ganando terreno en la década de los sesenta y setenta demostrando la utilidad de la intervención temprana en la mejora de determinadas situaciones (Álvarez-Uría, Soto y Varela, 1997). Los programas, basados en las ideas de autores como Bruner, enfatizaban en el desarrollo de procesos y estrategias cognoscitivas. Como señala Susinos (1997), en EEUU los programas más difundidos fueron el Head Start (programa pionero en Atención Temprana, 1965), el Sesame Street o el proyecto Venezuela.

La escuela continuaría con la vieja distribución del alumnado, el «normal» y el «especial» y con la vieja división entre quienes debían dar respuesta a los alumnos de integración (profesores/profesores de apoyo) y los responsables de diseñar esas respuestas (expertos). Además del distanciamiento entre teoría y práctica – entre el discurso teleológico y el de las prácticas educativas (García Pastor, 2001; Arnáiz, 2003)–, el discurso de la integración, como señala Skrtic (1996) reforzó la creencia de que existen dos grupos de personas, los que tienen deficiencias y los que no las tienen, determinando una organización de la educación acorde con una categorización de programas y servicios.

La «patologización de las diferencias» de la que habla el autor y que Skliar (2015a) acuña bajo el término de «diferencialismo» se hizo extensible a otros niños dentro del sistema educativo. Desde la LOGSE (1990), las diferentes leyes educativas han ido dejando todo un inventario más o menos exhaustivo de clasificaciones de algunas diferencias bajo las categorías de Necesidades Educativas Especiales (LOGSE, 1990), Necesidades Educativas Específicas (LOCE, 2002) o más recientemente, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo¹² (LOE, 2006). Si inicialmente el término de necesidades educativas especiales rechazaba la existencia de dos tipos de alumnos, unos «normales» y otros «deficientes» y, por tanto, explicitaba que la educación no podía bifurcarse bajo el supuesto de que algunos debían ser «sujetos» de una enseñanza especializada, en su desarrollo fue una vuelta al modelo deficitario y a la suplantación del término educativo, que hizo necesaria la introducción de nuevas etiquetas que permitieran dar nombre a lo que no tenía cabida bajo el término de necesidades educativas especiales, identificado con el alumnado con discapacidad.

En consecuencia, dentro y fuera de las escuelas, surgieron nuevos términos que supuestamente implicaban una mayor comprensión de las diferencias humanas, pero que en muchos casos sólo han servido para «abonar» el campo de lo especial o lo específico. A las necesidades educativas especiales derivadas de una pérdida visual, una deficiencia auditiva, un trastorno de la personalidad o un tras-

12

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en su capítulo I sobre la Equidad en Educación, recoge que las administraciones públicas asegurarán los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. La Ley da lugar al término de alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo diferenciándolo de la mayoría de los/as alumnos/as y articulando, para algunos de ellos, propuestas de escolarización diferentes en función de la subcategoría a la que pertenezcan. Concretamente, diferencia entre «alumnado con necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar» (p. 17179).

torno del espectro autista, se sumarán las específicas de apoyo educativo por desconocimiento de la lengua, por talento específico o sobredotación o por condiciones vinculadas a la salud física o mental (Consejería de Educación Gobierno de Cantabria, 2016, s/p).

Obviamente, ese «nuevo» discurso estuvo acompañado de «nuevas» prácticas que se vieron reforzadas a través de la reglamentación del discurso teórico (Martínez Domínguez, 2002; Echeita, 2005). Así, es posible observar, cómo desde una perspectiva funcional y curricular se dedican apartados diferentes en los textos legales para hablar de sujetos o grupos diferenciales, a los que se destinan algunas medidas específicas o extraordinarias en los planes de los centros educativos. Más concretamente, es posible afirmar que se organizan propuestas de emplazamiento que posibilitan el desarrollo de programas y servicios paralelos a los ordinarios.

Las respuestas educativas han quedado en ocasiones reducidas a prácticas aisladas y descontextualizadas del conjunto de aprendizajes que se desarrollan en las aulas ordinarias. El alumnado con NEAE ha pasado a realizar actividades dentro del aula que nada tienen que ver con las que realizaban sus compañeros o se han visto obligados a salir fuera del aula para trabajar solos o con otros «compañeros como ellos» con un profesor especialista¹³. Asimismo, la integración en el aula se ha visto en muchas ocasiones acompañada de situaciones en las que el alumno ha sido separado de los demás para evitar distracciones, colocado cerca del profesor para que este pudiera «controlarlo mejor» o en una esquina para evitar que pudiera molestar a los demás.

Tampoco podemos olvidar que la distribución de los recursos o de los apoyos necesarios se ha realizado utilizando criterios cuantitativos estándar tales como la ratio de alumnos por docente o el tipo y número de los «sujetos» beneficiarios, estableciéndose una correlación directa entre alumnado diagnosticado y la retribución de medios. En consecuencia, se ha responsabilizado al «sujeto» (con necesidades educativas especiales o con discapacidad) de la asignación o no de los recursos y, consecuentemente, de ser percibido o no, como una «carga».

En resumen, un conjunto de respuestas que podríamos calificar como reduccionistas y asimilacionistas. En la mayoría de ocasiones, la práctica se ha convertido en la adición de respuestas paralelas dentro del aula o del centro que permitirían al alumnado adaptarse al orden existente, reforzando viejas creencias sobre lo que funciona (o quién/es funcionan) en la escuela.

¹³ El estudio realizado por Díez (1999), citado en Arnáiz (2003), ponía de manifiesto que durante los cursos escolares 97/98 y 98/99 sólo un 14% del tiempo que los alumnos recibían apoyo, lo hacían dentro del aula. Las razones señaladas se refieren al temor de algunos profesionales para trabajar colaborativamente, la organización del aula que impide el trabajo simultáneo de varios docentes, la exigencia que supone la coordinación o el énfasis puesto en los «aprendizajes instrumentales» en detrimento de aprendizajes socializadores.

Es dentro de este contexto de desencanto donde nacieron las protestas de familiares, profesionales y personas excluidas. Como sucediera décadas atrás¹⁴, manifiestan su insatisfacción con el camino que la integración escolar ha trazado para algunos alumnos, y no sólo para los valorados como alumnos con necesidades educativas especiales. A sus demandas se sumarán las voces (desde principios de los ochenta y durante toda la década de los noventa) de sociólogos como Fulcher o Slee en Australia, Barton, Booth o Tomlinson en el Reino Unido o Skrtic en Norte América y el empeño de organismos internacionales como la UNESCO.

Esta nueva orientación [*se refiere la inclusión educativa*] se plantea con un carácter internacional. Y cabe destacar la importante labor que están realizando organismos como la UNICEF y la UNESCO en pro de que la educación llegue a todos los niños en edad escolar, como se puede comprobar en la serie de acciones y reuniones internacionales que ha ido convocando para conseguir llamar la atención del mundo a este respecto. (Arnáiz, 2003, p. 137)

En conjunto, voces que reclaman una escuela en la que todos los niños y niñas puedan recibir dentro de su barrio una educación ajustada a sus necesidades y a sus intereses; una escuela en la que puedan participar y de la que se sientan parte; una escuela «integrada» dentro de la comunidad, capaz de acoger la diversidad social, cultural, económica o de capacidad. Esto es, ¡una escuela sin exclusiones!

En el proceso por continuar avanzando hacia una escuela menos excluyente, no valen medidas parciales de tipo curricular o didáctico-organizativas dirigidas a algunos alumnos, sino respuestas caviladas desde dentro de las escuelas y dirigidas a todos sus miembros. Se trata de cruzar «la línea imaginaria, cambiar el paradigma y comprometerse totalmente con el nuevo enfoque de la inclusión» (Porter, 2003, p. 282).

Se inicia una cuarta etapa, la de la *Educación Inclusiva*.

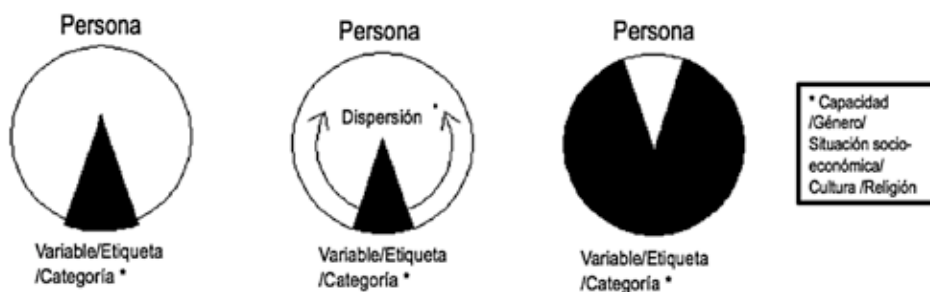
1.3.2. Viejos problemas y nuevos retos: el pensamiento esencialista y el oleaje neoliberal

En su trabajo *Estigma. La identidad deteriorada* (1963), Erving Goffman explicaba de qué manera las diferencias observadas en algunas personas son percibidas por otras como extrañas, situando a la persona portadora del atributo en un sujeto

¹⁴ La primera crisis de conocimiento de la EE comenzó con la crítica a las prácticas educativas más que a sus presupuestos teóricos. Esta crítica práctica de la EE —a las aulas especiales como sistemas segregadores, ineficaces y perjudiciales psicológica y socialmente— fue protagonizada por las familias, consumidoras y defensoras de la EE. Su fase más notable fue entre principios de la década de los sesenta hasta mediados de los setenta (Skrtic, 1996).

poco deseable. Así, tiene lugar un proceso por el que la particularidad desvalorizada pasa a envolver al sujeto de modo que la persona desaparece en su globalidad para quedar reducida y explicada por ese atributo, lo que la convierte en un ser «inficionado». Es interesante subrayar que el estigma no es la diferencia en sí misma, sino la atribución devaluadora que otro(s) hacen de esta y, por tanto, es en los procesos y relaciones que establecemos que un atributo, una diferencia, se convierte en un estigma (Cuadro 3).

La referencia a este trabajo se nos antoja nuclear porque, como señalan otros autores (Contreras, 2002; Pérez de Lara, 2004, 2008; Skliar, 2017; Calderón Almendros, 2015; Calderón Almendros, Calderón Almendros y Rascón, 2016), uno es con los otros y frente a ellos en cada situación y contexto, de tal modo que por mucho que nos empeñemos «(...) la diferencia es irreducible y (...) siempre habrá un misterio en el otro que le hace otro para siempre» (Pérez de Lara, 2008, p. 25).



Cuadro 3. Efecto etiquetaje [Adaptado de Disability Spread (Van der Klift y Kunc, 1994; Sapon-Shevin 2014)].

No obstante, la escuela insiste en la búsqueda y el uso de generalizaciones para explicar la realidad de algunos niños o jóvenes. Los esfuerzos por definir y establecer categorías igualan la idea sobre el otro a la realidad del otro (base del pensamiento moderno hipotético-deductivo), sin considerar las relaciones y los contextos en los que las vidas de esos niños o jóvenes transcurren. Esas ideas sobre los otros son convertidas en explicaciones totales que orientan prácticas diferenciadoras (explícitas y ocultas) en la escuela (Lawrence-Brown, 2014b; Calderón Almendros et al., 2016). Frente a la consideración dinámica del ser humano porque «los seres humanos no son iguales entre sí, ni siquiera una persona es igual a sí misma, puesto que tiene biografía» (Calderón Almendros et al., 2016, p. 52) y la consideración de las condiciones sociales, económicas o culturales en las que esas biografías se construyen, la escuela legitima la categorización de las diferencias.

Principales críticas al modelo nosológico aplicado a la Educación Especial:

1. Las categorías no son internamente homogéneas: dentro de una misma categoría existen distintos niveles o grados de deficiencia o grupos heterogéneos de personas. Se cuestiona la creencia hasta el momento compartida de que, bajo una misma etiqueta, por ejemplo, la de retraso mental, se reúnen un grupo de personas similares.
2. Las categorías no son objetivas, sino que han sido socialmente establecidas y reflejan prioridades políticas (Slee, 1999; Daniels, 2006). Hay un gran número de definiciones para una misma categoría que varían entre los países o las regiones y a lo largo de la historia.
3. El proceso de etiquetación tiene efectos sobre los profesionales y sobre las personas (niños/as o adultos) que son objeto de las mismas, siendo desfavorables para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. Las categorías resaltan sólo las características negativas de las personas y olvidan destacar sus posibilidades. Cuando a una persona se le asigna una etiqueta, esta acaba convirtiéndose en lo que define a la persona y su comportamiento. Ésta tiene un poder “esencializante», de modo que el “sujeto» deja de ser él mismo, para convertirse en lo que la etiqueta cree que debe ser (García Pastor, 2001).
5. Los sistemas de clasificación son insensibles a los cambios rápidos que se dan en los niños porque no contemplan las posibilidades de influencia del contexto. Olvidan que el déficit no es una categoría estable, sino que se encuentra en relación con la capacidad del sistema educativo, médico, económico y social para responder a las necesidades.
6. El uso de categorías no es más que la perpetuación del modelo médico de diagnóstico dentro del ámbito educativo. Un modelo que hace depender el tipo de propuesta educativa, la intervención, del diagnóstico preciso del tipo de deficiencia. Un modelo de intervención que no es directamente asimilable al ámbito escolar, ya que las categorías de déficit tienen poca o ninguna relevancia educativa (Hegarty, 1996; en Susinos, 1997).
7. El uso de categorías tiene consecuencias en el uso y distribución de los recursos (Daniels, 2006).

Cuadro 4. Críticas a la categorización.

Es importante señalar que esta forma de hacer es la que ha sustentado desde sus orígenes el modelo de Educación Especial¹⁵ y ha sido objeto de críticas importantes (Cuadro 4) que, si bien han servido para repensar el modelo y cuestionar entre otras las prácticas segregadoras, se encuentra en el punto de partida de decisiones pedagógicas

¹⁵ Este se había organizado siguiendo patrones médicos y la investigación se dirigió a establecer diagnósticos más precisos que aseguraran un tratamiento educativo adecuado. El modelo sirvió para justificar la atención educativa segregada y la institucionalización especializada como tratamiento «más científico» (García Pastor, 1993; Thomas y Loxley, 2007).

gicas como el emplazamiento de algunos niños en un tipo de escuela u otra, la asignación o no de apoyos o la distribución de recursos en los centros educativos.

La lógica es evidente: si lo que no funciona está en el sujeto porque tiene NEE o se ha incorporado tardíamente al sistema educativo, las intervenciones deben ir dirigidas a desarrollar las capacidades o habilidades que no tiene o compensar sus dificultades. No obstante, la formulación del problema es errónea y las dificultades para estar en la escuela o para aprender no son un asunto individual sino social y cultural, aunque nos empeñemos en reducirlo a ese plano.

Este tipo de explicaciones individuales, históricamente construidas, se ven además alimentadas ante algunas nuevas exigencias del mercado. La globalización ha traído consigo la uniformización de los discursos pedagógicos (Gimeno Sacristán, 2001), lo que no solo favorece en su simplificación el discurso del individualismo frente a la responsabilidad social del sistema (Álvarez-Uría, 1998), sino que abona el terreno justificando la separación temprana del alumnado bajo criterios de calidad, eficiencia y satisfacción individual o familiar.

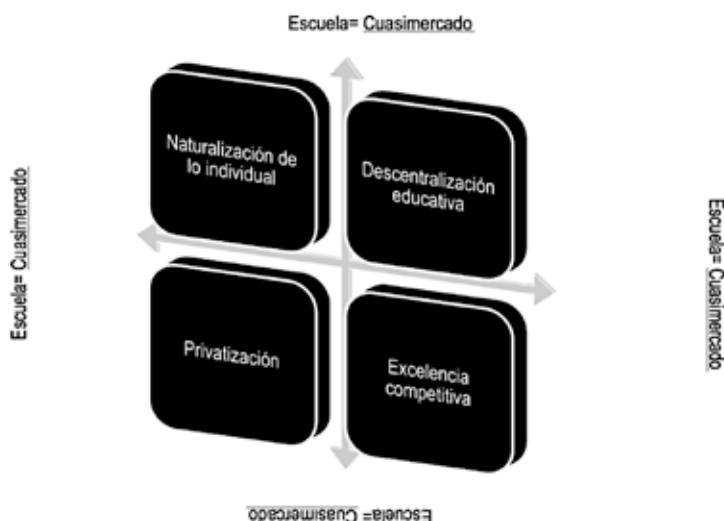
La respuesta neoliberal a la cuestión social pasa por vaciar de contenido la cuestión misma. Si los asuntos públicos son reducidos a problemas individuales, y si, a su vez, se reconducen los problemas individuales a los talentos y a las capacidades psicológicas para ser feliz, cada uno tiene en esta vida lo que se merece. (Álvarez Uría, 1998, p. 377)

Algunos autores advierten que el sistema escolar se está convirtiendo en una especie de mercado o «cuasimercado». Consecuencia de las opciones ideológicas neoliberales, apoyadas y reforzadas por el fenómeno de la globalización, la educación deviene un bien de consumo y como tal, puede comprarse o venderse al mejor postor. Detrás de la defensa de principios como la libertad de elección o la neutralidad en la selección de los contenidos se oculta el interés por convertir el sistema educativo en una «gran superficie» en la que se eligen, como si de un producto de consumo se tratase, centros escolares, titulaciones y profesorado. Las tesis neoliberales sostienen que el mal funcionamiento de la escuela es causado por la ausencia de un verdadero mercado educativo y, por tanto, la solución a los problemas no está relacionada con la falta de recursos sino con una mala gestión de los mismos (Cascante, 2000; Gimeno Sacristán, 2001; Torres, 2001; Connell, 2012).

En realidad, de lo que se trata es de transferir la educación de la esfera de la política, donde constituye un derecho social, a la esfera del mercado en la que supone únicamente un elemento de consumo individual que depende del mérito y de la capacidad de los interesados. La reforma administrativa neoliberal trata de dismantlar la educación pública como derecho social de los ciudadanos y transferirla a la esfera privada donde esté sometida a las reglas diferenciales de la competencia, ya que considera la educación como un bien de consumo y a los maestros y profesores como sus productores. (Barton, 1996)

No obstante, diagnosticada la crisis e identificados sus responsables, para los defensores de las tesis neoliberales y neoconservadoras, es necesario definir unas estrategias para superarla. Dos son los objetivos fundamentales: el establecimiento de mecanismos de control de calidad y la subordinación del sistema educativo a las demandas del mercado de trabajo. Así pues, mientras los primeros garantizan el mérito y la competencia, los segundos orientan las decisiones en materia de política educativa.

En opinión de Torres (2001), además de la «naturalización» de lo individual, la mercantilización de la educación se está llevando a cabo mediante el desarrollo de tres grandes líneas de acción estrechamente relacionadas (Cuadro 5), que están siendo alimentadas por los sistemas de evaluación promovidos desde las instituciones educativas:



Cuadro 5. Algunos obstáculos para el desarrollo de sistemas más inclusivos.

1. Descentralización educativa a favor de las leyes de mercado que tienen por objeto debilitar al Estado para que sea el mercado el principal mecanismo de regulación social. Estas políticas se materializan en torno a cuatro medidas:

- Delegación de poderes y funciones.
- Desregulación.
- Deszonificación.
- Colegialidad competitiva.

La asociación del control del Estado con la excesiva centralización y burocratización de los centros públicos, a los que se les atribuye un déficit en su calidad en comparación con la mayor autonomía comunitaria y de centro que disfrutaban los centros privados a los que se atribuye la mayor calidad, está permitiendo el desarrollo de un discurso en el que parece que la mejora de la calidad pasa por pérdida del control (comúnmente llamado intervencionismo). (Martínez Domínguez, 2002, p. 39)

2. Privatización. Como estrategia consolida la concepción mercantilista, competitiva y meritocrática de los gobiernos neoliberales. La liberalización de los centros favorece la concentración del alumnado en beneficio de algunos estudiantes y sus familias y la mayor satisfacción de estos. Asimismo, se traduce en una relación simple y directa entre calidad y centro concertado o privado.

La falta de apoyo y financiación de los centros públicos y su mayor presencia de la diversidad, están favoreciendo la reducción de matrícula en los centros públicos, en beneficio de algunos centros privados concertados, los «elegidos» por algunas familias (las que pueden) para atribuirles un mejor clima, organización y calidad de la enseñanza. Poniendo con ello de manifiesto en el discurso dominante que, *calidad* y *privado* son la cara y cruz de una misma moneda, como lo son lo *público* y *fracaso*. (Martínez Domínguez, 2002, p. 38)

3. Credencialismo y excelencia competitiva. Se considera a las personas como «propietarias» de conocimientos y se les hace responsable de sus posibilidades en el mercado laboral. En cualquier caso,

(...) mientras las nuevas generaciones de las clases altas y parte de las medias mantienen la confianza en el modelo meritocrático, es decir, en la formación y el acceso a estudios superiores y masters como vías de ascenso social o de mantenimiento intergeneracional del estatus, para amplios sectores de las nuevas generaciones de clases medias bajas y bajas el proyecto meritocrático ha perdido sentido y credibilidad. (Gómez y Conde, 2001, s. p.)

En conjunto, nos referimos a estrategias que favorecen y generan una mayor desigualdad educativa y social, dentro y fuera del país, siendo asimismo mayor la distancia entre las personas que tienen acceso a la información y pueden transformar esa información en conocimiento y los que, por razones siempre variadas y complejas, no logran hacerlo¹⁶.

¹⁶ A este respecto es interesante el trabajo de Lahire (2003) *Los orígenes de la desigualdad escolar* en el que se analiza la relación entre la cultura escolar y familiar.

Está en manos de la escuela promover el desarrollo de las capacidades y las habilidades para la búsqueda y transformación de la información y esta no puede quedar limitada a una élite más o menos extensa. De acuerdo con Vila (2004),

(...) cada día es más necesaria la universalización de la educación en el sentido de una formación básica que garantice dichas capacidades a todas las personas (...) y ello significa que el combate contra la exclusión comporta que todas las personas puedan participar en la discusión de problemas complejos implicados en la producción del conocimiento. (p. 5)

No es aceptable que la escuela pueda desentenderse de algunos alumnos y no cumpla con su función socializadora. Del mismo modo que no es aceptable que la escolarización sumerja a los alumnos en una tradición cultural concreta olvidando que debe ser respetuosa con las diferencias individuales.

La virtualidad más significativa que hoy desempeña la educación para todos es la de la inclusión. Si no se dan las condiciones mínimas necesarias para que las desigualdades puedan comenzar a corregirse, no sólo estamos ante un problema de injusticia, sino ante el abismo entre seres humanos que no sólo discrimina a los desfavorecidos, sino que los aparta definitivamente de la sociedad. (Gimeno Sacristán, 2000, p. 64)

1.4. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE INCLUSIÓN?

1.4.1. Prioridades en un marco educativo inclusivo

El origen de la Educación Inclusiva se sitúa en la década los noventa, en respuesta al discurso integrador (Cuadro 6) que de nuevo alimenta la idea del doble perfil de alumnado (Skrtec, 1996) y en concomitancia con el desarrollo de políticas neoliberales (Skliar, 2015a). Ambas cuestiones son importantes porque, aunque las críticas al modelo integrador emergen desde un sector crítico de la EE, el movimiento de educación inclusiva cuestiona los presupuestos teóricos de la EE y apuesta por una reformulación de los sistemas educativos coincidente con la defensa del sistema público frente a las derivas mercantilistas en educación.

La educación inclusiva pretende extender el ideal universalizador en la educación, buena educación para todos y respetuosa con los derechos humanos. La preocupación es desarrollar sistemas educativos equitativos, esto es, más justos que garanticen la igualdad y, al mismo tiempo, reconozcan y valoren las diferencias humanas (Lawrence-Brown, 2014a). Sin ninguna duda, una empresa compleja.

MODELO TRADICIONAL EDUCACIÓN ESPECIAL	MODELO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR
Educación Especial	Necesidades Educativas Especiales
Basado en el déficit	Basado en las Necesidades Educativas Especiales
Modelo innatista e inmanentista del trastorno	Visión dinámica e interactiva del desarrollo y del aprendizaje
Causa dificultades: niño	Causa dificultades: múltiple (personal, social y escolar)
Intervención: Segregación en centros específicos	Intervención: Acceso y aprendizaje en centros ordinarios
Diagnóstico basado en categorías	Evaluación basada en el curriculum
Tratamiento médico-piscopedagógico	También educativo
Educación Especial por tipos de deficiencias	Conjunto apoyos y adaptaciones escolares
Programa específico por déficits	Programas según las NEE
Diseño curricular diferenciado (PDI)	Diseño curricular común adaptado (ACI)

Cuadro 6. Modelos de Atención a la Diversidad (Fuente: Susinos, 1997).

Así, en primer lugar, la educación inclusiva plantea la igualdad en el acceso y en la calidad de la enseñanza de manera que todos puedan alcanzar las competencias básicas, asegurando mayores recursos a los estudiantes en situación de mayor desventaja. El modelo reconoce la educación como un derecho básico, esencial, al que deben tener acceso y del que debe participar todo el alumnado, que hace necesarias estrategias curriculares y organizativas de diferente magnitud y naturaleza.

La inclusión educativa implica, por tanto, una redistribución de los recursos reconociendo las desigualdades de entrada existentes entre el alumnado y buscando vías para compensar o al menos no perpetuar dichas desigualdades. No obstante, como señalan Rizvi y Lingard (1996), citados en Thomas y Loxley (2007),

(...) la redistribución por sí misma, es insuficiente para la lograr la equidad. (...) la lógica redistributiva oscurece y, en consecuencia, perpetúa las injusticias en la organización institucional vigente, porque la insistencia en la redistribución puede significar –por ejemplo– el mero traspaso de recursos a la educación especial. (p. 175)

Por tanto, si la igualdad se refiere a iguales oportunidades para el alumnado a nivel formal, la equidad es sensible a las diferencias humanas. Como precisa Bolívar (2005),

(...) puede haber una igualdad formal de acceso a la educación, pero equitativamente para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables (...) en este sentido, paradójicamente, puede haber «desigualdades justas». (p. 44)

Asimismo, en segundo lugar, hablar de educación inclusiva significa que la respuesta dada a los estudiantes debe hacerse desde el reconocimiento y el respeto. Esto significa que las desigualdades dentro y fuera de la(s) escuela(s) no pueden ser respondidas fundamentalmente a través de más y mejores recursos. Las escuelas deben ser escenarios en los que aprender el respeto y el reconocimiento viviéndolo, en el mismo sentido que Apple y Beane (2000) hablan de aprender en la escuela lo que significa la democracia y vivir de forma democrática. Además, la inclusión se convierte en un instrumento o un medio para engendrar una sociedad más tolerante y respetuosa, más civilizada y plural y más comprometida con lo comunitario.

La educación para la ciudadanía democrática y la inclusión comparten una misma actitud ética y un mismo lenguaje basados en su implicación en los derechos humanos, la justicia social y en su sentido de la comunidad. Ambas aspiran a la construcción de relaciones democráticas. (Grossman, 2008, p. 58)

Por tanto, y de acuerdo con los planteamientos de Fraser (2008), la justicia social debe ser interpretada desde parámetros redistributivos y de reconocimiento, lo que significa que uno ve al otro como su igual, pero al mismo tiempo, separado de sí mismo. Desde una perspectiva de justicia social, en la escuela se hacen necesarios cambios culturales o simbólicos en los que se valoran las diferencias –personales, sociales, culturales–, se busca transformar los patrones de representación social y se revisan los mecanismos sociales que se utilizan. Lo anterior reconoce además que la escuela ha permanecido inmutable ante la diversidad humana, obviando las voces de distintos grupos o minorías sociales a los que se ha obligado a esconder las diferencias que construyen sus identidades (Barton, 1996).

En un intento por aunar parte de lo que hemos señalado hasta aquí, en palabras de Barton (2000),

La educación inclusiva parte de un enfoque de los derechos humanos aplicado a las relaciones y condiciones sociales. Las intenciones y valores que sustentan este enfoque están ligados a una visión global de la sociedad, uno de cuyos componentes es la educación. Las cuestiones de justicia social, equidad y elección son capitales para las exigen-

cias de la educación inclusiva. Los postulados y prácticas inhabilitadoras deben ser identificados y orientados al establecimiento de una visión positiva de los otros. (p. 49)

Igualmente, la inclusión tiene que ver con lo que cada uno de nosotros hacemos en las escuelas y con las escuelas. En el marco de lo dicho arriba, la inclusión «es una noción emparentada con la atención, la disponibilidad, la receptividad, en fin la hospitalidad» (Skliar, 2015a, p.39) del profesorado y de los centros educativos para con el alumnado y sus familias. Como este autor señala, dejar de hablar de las características o condiciones que el alumnado debe reunir para estar en las escuelas y pasar a un discurso en el que todo el alumnado es bienvenido es fundamental. Ese nuevo discurso remite a la ética individual y a la institucional¹⁷, a un compromiso personal, profesional y colectivo con los niños y jóvenes en las escuelas. Así pues, la inclusión no tiene que ver con el conocimiento de metodologías especiales o con cualidades profesionales sino con una actitud fundamental de responsabilidad con el Otro y la comunidad (Cuadro 7).

Algunas cuestiones fundamentales cuando hablamos de inclusión:

1. No hay inclusión, ni convivencia en educación sin «afección», sin afectar y dejarse afectar. Educar significa entrar en relación con el otro y conmigo mismo.
2. La «afección» no tiene que ver con colocarse en el lugar del otro, sino con escuchar al otro y lo que esa escucha produce en mí. La inclusión significa conflicto.
3. Es posible enseñar a convivir, se puede enseñar a convivir, pero no hay fórmulas ingenuas. La inclusión significa reconocer a cualquiera.
4. La inclusión no tiene que ver con saber del otro de antemano (a partir de dispositivos técnicos o racionales ya establecidos), sino con «entrar en relación con».

Cuadro 7. La inclusión o el estar juntos en educación (Fuente: Skliar, 2015a).

De nuevo, es importante insistir sobre la idea de que la educación inclusiva no tiene que ver con el aprendizaje de algunos niños, de los valorados como estudiantes con NEE, en los centros ordinarios, sino con una respuesta global –por parte de los

¹⁷ «¿Para qué sirve la ética? Para recordar que los seres humanos necesitamos ser cuidados para sobrevivir y que estamos hechos para cuidar de los cercanos, pero también para recordar que tenemos capacidad para llegar hasta los lejanos, creando vecindarios nuevos. Para eso hace falta no solo poder sino también querer hacerlo» (Cortina, 2013: 72).

sistemas educativos en general y los centros en particular—, de manera que se garantice el acceso, la participación y el aprendizaje de cualquier estudiante. De acuerdo con Thomas y Loxley (2007), la enseñanza debe guiarse por principios y esos principios son los mismos con independencia del carácter que se adjudique a los participantes de la enseñanza.

1.4.2. Los centros educativos: escenarios inclusivos¹⁸

La inclusión no se restringe o limita al ámbito educativo —y más específicamente al escolar—, como reflejan las agendas de organismos y entidades internacionales como UNESCO, UNICEF o la Organización Mundial de la Salud (OMS). Los países diseñan planes de acción que tratan de debilitar los factores que generan situaciones de exclusión como puede ser el no acceso a la vivienda o al trabajo, y diseñan acciones dirigidas a compensar las dificultades con las que se topan algunos grupos o colectivos. Así, las actuaciones dirigidas a facilitar la inclusión educativa pueden entenderse como una pieza más del puzzle social y, en este sentido, dos ideas son importantes.

La primera idea es que la inclusión forma parte de un modelo de sociedad que apuesta por promover y asegurar los derechos fundamentales a toda la ciudadanía. Como señala Parrilla (2002),

Aunque no puede soslayarse la capacidad de incidencia de la escuela en el sistema social, el punto de referencia inicial se inclina hacia la sociedad como la generadora de los contextos, valores y principios inclusivos que la escuela vertebra y recrea. (p. 25)

La segunda, sobre la que queremos insistir aquí, es precisamente la de la capacidad que la escuela tiene de incidir en lo social, ya sea a través de sus protagonistas o de los contextos a los que se dirigen. La(s) escuela(s) son lugares privilegiados desde donde poner en marcha proyectos o acciones de distinta naturaleza orientadas a la mejora escolar, es decir, a facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en las escuelas. En un sentido experiencial —que no experimental— podríamos decir que son escenarios desde donde desarrollar políticas y prácticas inclusivas.

(...) en la universidad y en la escuela —en las instituciones educativas en general— se tiende a convertir la experiencia en experimento, es decir, hemos llegado a reducir la experiencia a algo de lo que se ha extraído la vida. Y cada vez más, (...) la presencia de la vida en las instituciones educativas se hace irreducible, inevitable, y escapa a todo control. (Pérez de Lara, 2008, p. 27)

¹⁸ Como recoge Ball (2016), «ni la democracia, ni la inclusión, ni la equidad son estados finales» (p. 38), sino principios por los que habrá que luchar una y otra vez, lo que obliga a experimentar y probar diferentes prácticas que consideramos valiosas.

En un trabajo aparecido en Cuadernos de Pedagogía en el año 2015, uno de los autores del monográfico *Desigualdad, no diversidad* señalaba que, a pesar de lo evidente de la afirmación, es necesario decir que «no hay una escuela sino escuelas, no hay un modelo exterior de sí mismas, acabado como un producto» (Skliar, 2015b, p. 62), de manera que cualquier escuela es en buena medida lo que sus actores y protagonistas hacen de ella. Con esta afirmación, no obviamos los condicionantes y exigencias que viven los centros educativos como consecuencia de la lógica «neoliberal conservadora»¹⁹, pero dirigimos la mirada a la posibilidad real que tienen de ser lugares donde todos tengan proyectos. La consideración de la(s) escuela(s) como espacios que se construyen, con identidad y entidad, hace posible imaginar y articular políticas y prácticas diferentes en cada centro que avancen en la dirección apuntada: escuelas más equitativas e inclusivas.

El término de «escuelas en movimiento» acuñado por Rosenholtz (1989) acoge esta idea. Se trata de escuelas que buscan incrementar continuamente su capacidad de responder a la diversidad existente asegurando el aprendizaje y la participación del alumnado. De este modo, se plantea que no hay escuelas totalmente inclusivas, sino centros que asumen el reto constante de articular propuestas y desarrollar actividades acordes con los valores inclusivos (sostenibilidad, belleza, honestidad, participación, confianza, derechos...). De acuerdo con lo que plantean Booth y Ainscow (2015), es posible pensar que estas acciones surjan de manera informal y sean el resultado de un compromiso con los valores que subyacen al modelo inclusivo, pero es necesario que el compromiso sea también institucional. La mejora con una orientación inclusiva ocurre cuando adultos y estudiantes vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan políticas y prácticas educativas que convergen en esos valores. Es decir, cuando los centros inician procesos de reflexión colegiada para identificar posibles «palancas»²⁰ que movilicen cambios en tres dimensiones interrelacionadas de la vida escolar: las culturas, las políticas y las prácticas. De la misma manera, la explicitación de esos compromisos es en sí misma una oportunidad para reflexionar conjuntamente sobre lo que entendemos que es central, establecer prioridades y hacerlas extensibles a otros servicios y asociaciones en la Comunidad.

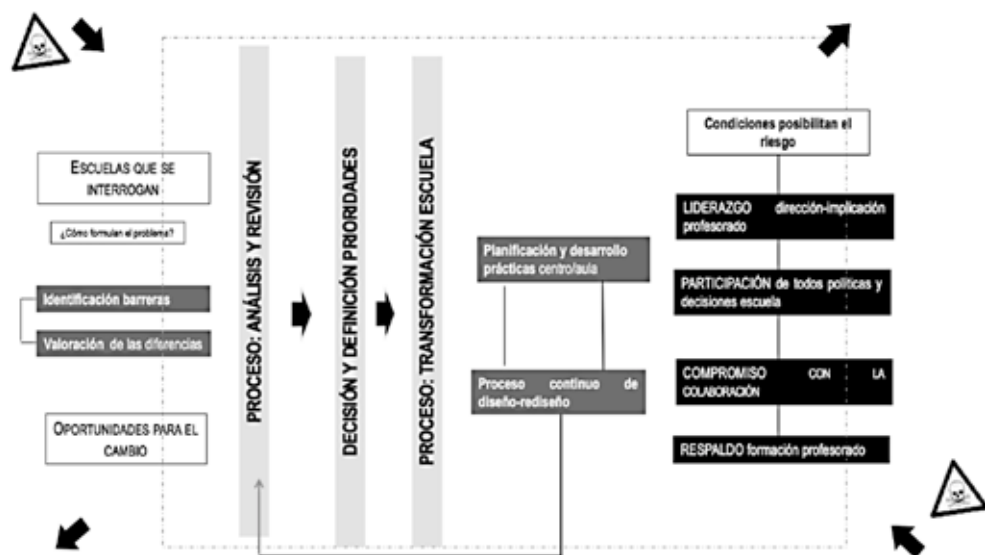
Como se describe más adelante, el *Index for Inclusion* o *Guía para la Educación Inclusiva* (2015) ha servido en algunas escuelas para la puesta en marcha de mejoras o para una exploración en mayor profundidad de lo que venía haciendo en

¹⁹ Rose (1996), citado en Collet y Tort (2016), acuña ese término para referirse al trabajo simbiótico que realizan la lógica neoliberal y la neoconservadora con el mismo propósito, el de desmantelar el modelo democrático en las escuelas.

²⁰ Término utilizado para referirse a las condiciones y procesos que impulsan y favorecen el desarrollo de escuelas más inclusivas (Ainscow, 2005).

la respuesta a todo el alumnado, pero no la única, siendo posible referirse a otras experiencias de mejora escolar (Marín y Soler, 2002; Haya, 2011; Rojas, Haya y Lázaro-Visa, 2012; García, Gallego-Vega y Cotrina, 2014; Gallego-Vega, Rodríguez Gallego y Corujo, 2016).

El análisis conjunto de esas experiencias nos ayuda –sin pretensión alguna de generalizar sino más bien de continuar pensando sobre ello–, a identificar elementos y procesos comunes (Cuadro 8) que podrían ser de utilidad como condiciones que posibilitan el riesgo y ayudan a romper con la inercia de algunas dinámicas escolares. Hemos considerado oportuno referirnos a esos elementos brevemente, aunque algunos sean retomados de nuevo más adelante.



Cuadro 8. Condiciones que facilitan los procesos de cambio y mejora en las escuelas.

1. Liderazgo democrático: Supone aceptar que se trata de una labor a la que pueden contribuir muchos docentes, en lugar de un conjunto de responsabilidades que recaen solo en algunas personas del centro educativo (Ainscow, 2001). Supone que, además del equipo directivo, otras personas en la escuela asumen la coordinación de actividades que redundan en una pequeña parte del centro o en su conjunto. Se entiende que la función es la de apoyar, animar y guiar el cambio, pero en ningún caso controlar la actividad de otros implicados. En definitiva, se busca promover la implicación y la co-responsabilidad.

2. Participación: Es una de las «palancas» cuando hablamos de inclusión, de modo que es difícil pensar en el diseño y desarrollo de acciones inclusivas que no reconozcan las voces de los docentes, el alumnado y las familias. Es decir, es necesario buscar y crear condiciones para que la participación sea un principio de procedimiento.

Apoyándonos en los trabajos de voz desarrollado por Fielding en Reino Unido o Susinos en España, hablamos de estudiantes y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad. Esto es, una forma de relación en las que jóvenes y adultos, en situaciones formales e informales, reflexionan y actúan juntos sobre lo que acontece en los centros.

(...) en la que jóvenes y adultos son compañeros y co-creadores de una concepción del aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa, que muchas veces incluye resultados medibles, pero que no está constituida o constreñida por estos. La voz del alumnado es emergente y dialogística, relacional y recíproca, tanto en su mutuo compromiso como en las intenciones a las que aspira. (Fielding, 2011, p. 38)

Por tanto, la participación no se ciñe solo o fundamentalmente a lo que los adultos entienden que es relevante, sino que las voces de los estudiantes, de todos los estudiantes, son fundamentales en los procesos de diálogo y toma de decisiones (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Las experiencias que tratan de dar la voz al alumnado sólo podrán considerarse inclusivas si cuestionan los sistemas tradicionales de poder que se establecen en las escuelas y logran transformar estas relaciones y redes de poder en otro sistema diferente. En este sentido, la modificación del papel del alumnado va inseparablemente unida a un cambio en los modos de relación entre alumnado y profesorado. Es a este nuevo modelo de relación al que Fielding denomina de *colegialidad radical* (Fielding, 1999). (Susinos, 2009, p. 130)

3. Colaboración. El constructo hace referencia a la promoción de formas de relación alejadas de la competitividad y el individualismo. Esto significa que las dinámicas que se establecen en la escuela, entre el profesorado, el alumnado y con la comunidad, dan lugar a espacios donde todos se sienten reconocidos y desde donde se facilita la participación. Tal y como muestran algunos trabajos, la colaboración es necesaria en la construcción de una escuela inclusiva que defiende las relaciones basadas en la ayuda mutua entre los distintos protagonistas, que se concretará de formas distintas en los diferentes escenarios escolares (Pujolàs, 2012; García, Gallego-Vega y Cotrina, 2014; Rojas y Olmos, 2016) y comunitarios (Parilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013).

4. Formación del profesorado. Concretamente nos referimos a la formación en los centros educativos y de los centros educativos, con el propósito de crear condi-

ciones para la innovación educativa. Los centros son entidades vivas y complejas y, por tanto, no es esperable ni deseable que la formación del profesorado pueda venir empaquetada. La respuesta a las crecientes demandas en las escuelas –por otro lado, distintas en cada centro– requiere que esta se articule considerando los contextos personales e institucionales. Asimismo, requiere que sea pensada desde lo común o lo colectivo, de manera que pueda ser algo compartido por parte del centro o este en su conjunto y que haga viable la posibilidad de «sumarse al proyecto». Por tanto, necesitamos pensar a través de qué vías o de qué medios llevamos a pensar a otras personas sobre lo que hacemos en educación y cómo mejorarla para todos.

Y no olvidemos que son necesarios períodos de tiempo suficientes para la reflexión en equipo de la propia práctica la planificación en común y el desarrollo de prácticas colaborativas en el centro. También conviene recordar que la formación necesita cumplir con unas condiciones institucionales para poder ser operativa, por ejemplo: condiciones de organización (horarios, tiempo, número de profesores...); consenso y comunicación en el profesorado; superar los problemas individuales de algunos profesores y profesoras, ya que hay que dejarlos al margen; medidas e seguimiento colectivo durante y con posterioridad a la formación; las estructuras de las instituciones de apoyo. (Imbernón, 2016, p. 59)

Las condiciones mencionadas mantienen conexiones entre sí de manera que no es posible entender el liderazgo democrático sin participación o la formación del profesorado y de los centros sin que se articulen procesos colaborativos. De igual modo, es impensable que cualquiera de las condiciones referidas no se construya desde marcos de relación dialógicos y de gestión flexibles²¹, lo que nos aboca necesariamente a estar dispuestos a trabajar con y desde la incertidumbre. El diálogo es la herramienta que promueve la comprensión de los otros y de lo que nos rodea, también el recurso que puede ayudarnos a establecer nuevas relaciones y fortalecer otras.

En un trabajo reciente Carbonell (2015) argumenta que en el siglo XXI los referentes en educación son fundamentalmente redes educativas que generan compromisos y complicidades. A pesar de lo paradójico que resulta que en el contexto neoliberal en el que nos movemos, el protagonismo individual quede relegado o se diluya en lo colectivo dando forma a distintos movimientos o pedagogías, es sin duda realmente valioso y nos empuja a pensar y trabajar desde lo colectivo, a esta-

²¹ Dyson (1999) sostiene, partiendo del trabajo de Skrtic (1991), que la forma en las que los centros y los sistemas se viene organizando sitúa en polos opuestos los principios de equidad y excelencia. Para el autor, solo desde la «adhocracia», esto es, desde una orientación flexible de la solución de las situaciones-problemáticas que van apareciendo a lo largo del sistema, es posible que la concomitancia entre ambos principios.

blecer redes de intercambio y espacios de encuentro que extiendan las «buenas» prácticas y contagien formas de hacer que animen a creer en el poder transformador de la escuela.

Se hacen imprescindible pues, espacios y tiempos para poner en común, para hablar, para dialogar y para descubrir juntos qué situaciones favorecen la corresponsabilidad de lo que ocurre en esos contextos educativos. Son necesarios espacios y tiempos para la negociación de significados. Es necesario «otro tiempo para lo educativo» (Skliar, 2015b) para repensar el sentido de lo que hacemos en las escuelas.

(...) necesitamos profesores que sean *creativos y atrevidos*, pero también *apasionados y comprometidos*. Necesitamos profesores que estén bien informados acerca de la educación y la sociedad, sobre los niños y niñas y sus diferentes formas de desarrollarse, y sus diversas necesidades y capacidades. Necesitamos profesores que hagan *juicios en relación con principios* en vez de con indicadores de rendimiento. Necesitamos profesores que *puedan pensar en lo que están haciendo* pero que estén dispuestos a discutir y cambiarlo. Necesitamos profesores que *escuchen a los estudiantes y a los padres* y los tomen en serio (...) Los centros de trabajo deben ser lugares en los que nos fortalezcamos y crezcamos y seamos estimulados y apoyados. (Ball, 2016, p. 35)

1.4.3. No hay dos iguales

Pérez de Lara empezaba uno de sus trabajos, *A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación* (2008), declarando su pérdida de entusiasmo para escribir y para hablar sobre algunas cuestiones en educación relacionadas con la atención a la diversidad, sobre las que cada vez se dicen más cosas, pero parece que sabemos menos.

(...) deseo guardar silencio (...) cuando cada curso, al comenzar las clases tratando de escuchar las palabras nuevas que cada alumna y cada alumno pueden traer, parecen que se imponen palabras ya sabidas sobre todo ello: igualdad, derecho, solidaridad, integración, prácticas inclusivas..., palabras sabidas pero no por más repetidas más llenas de sentido, antes al contrario quizás. (Pérez de Lara, 2008, p. 22)

Las palabras de «diversidad», «diferencias», «inclusión», «derechos», «iguales» se cuelan una y otra vez en muchas y distintas materias sin que se busque la oportunidad de pensar juntos sobre lo que nombramos, a quiénes nombramos y en qué lugar nos situamos respecto al Otro o los Otros cuando lo hacemos. Las consecuencias de ese desvarío terminológico son muchas y nos afectan a todos en diferente medida, pero se convierten en un obstáculo importante cuando de lo que hablamos es de educar y avanzar en un modelo de escuela donde todos se sientan reconocidos y se sientan parte.

Así, ese discurso confuso y errático conduce a la sustitución frecuente de unos términos por otros («antes se integraba ahora se incluye»), a la pérdida del significado y sentido original y, finalmente, a la aparición bajo nuevos nombres del mismo tipo de prácticas diferenciadoras que refuerzan el modelo tradicional en EE. Como señala Barton (2000), «al abordar la cuestión de la inclusión, la cuestión de la diferencia es fundamental. Es necesario que reconozcamos que la visión deficitaria de la diferencia está profundamente enraizada en las escuelas y en las aulas» (p. 48).

De acuerdo con Calderón Almendros (2015), en las escuelas se ha instaurado un discurso de la diversidad desde lo políticamente correcto. Se habla de la diversidad como unidad valiosa que debe ser respetada y celebrada. Obviamente, ese enunciado general no contempla que el vasto conjunto de diferencias humanas no se da en abstracto y que las respuestas —reales o simbólicas— están condicionadas por relaciones de desigualdad, construidas histórica y culturalmente, sostenidas y alimentadas socialmente. La diversidad como constructo no es la realidad en sí misma y pensar en términos esencialistas, sin considerar el tipo de relaciones que históricamente se han articulado en torno algunas diferencias humanas o las prácticas desiguales que los centros reproducen, solo mantiene o alimenta un proceso que no reconoce y no respeta algunas identidades.

Es más, es posible escuchar que la diversidad es valiosa y hay que celebrarla, pero paradójicamente la diversidad la forman algunos, unos pocos, los diversos, los otros. Algunos discursos legales y prácticos han convertido la diversidad en el rótulo que da nombre al «cajón» en el que se colocan algunos, los otros, los que no se ubican en el de la mayoría. La categoría diversidad acoge a todo un conjunto de subcategorías, diagnósticas o no, que devuelven la idea de que uno puede formar parte del grupo de los diversos o de la diversidad. Como ya señalamos, algunas diferencias humanas son utilizadas para definir de manera global a algunas personas²².

²² Es interesante el análisis que Platero (2012) hace en la introducción de su trabajo *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. El/la autor/a plantea que las vidas de todas las personas están atravesadas por múltiples organizadores sociales, esto es, construcciones sociales que normativizan la vida de las personas en determinados momentos históricos. Lógicamente, las subjetividades se construyen dentro de esos marcos estructurales que si bien no son es cogidos pueden ser mantenidos o desafiados.

Dos ideas cobran interés en el contexto de lo que nos ocupa. La primera, cómo algunas situaciones estructurales se convierten en cuestiones explicativas globales en algunas personas o grupos humanos, «de manera que las personas somos identificadas socialmente por nuestros «síntomas», llegando a «convertirnos» gracias a un proceso de sinécdoque en una sola parte que representa un todo, y ser etiquetadas o señaladas en términos identitarios de forma reductiva» (p. 23). La segunda idea es que, aunque todas las personas están atravesadas por esos organizadores sociales, estar en posesión de los atributos normativos es considerado algo natural o neutral. Asimismo, las personas que se sitúan dentro de esos parámetros no perciben cómo se cruzan todos esos organizadores en su vida y de qué modo se construyen y entrelazan sus privilegios.

Los diversos son, por tanto, «los otros», esto es, los que no son como nosotros. El diferente es que no es igual... a nosotros. Este «nosotros» se convierte en modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. (...) el otro, el diferente, el que no es como yo (como nosotros), es alguien que pertenece a un colectivo de diferencias/deficiencias: es gitano, o síndrome de Down, o tiene un nivel retrasado para su edad o pertenece a una familia de bajo estatus sociocultural. (Contreras, 2002, p. 62)

La diversidad así definida es un «terreno» poco deseable del que se derivan situaciones diferentes y diferenciadoras («estar dentro o fuera», «poder o no asistir» o «ser o no tenido en cuenta»). En consecuencia, tiene lugar un proceso que «(...) obliga al alumnado a conformar un esquema dicotómico excluyente: camuflarse en la norma renegando de las diferencias o convertirse en lo contrario, en lo anormal» (Calderón Almendros, 2015, p.51).

Sin embargo y de acuerdo con Skliar (2015a), las diferencias están entre nosotros, entre las personas y no en el interior o en la naturaleza de un sujeto. La aceptación de esta premisa redirige el foco de nuestra mirada, aquello que es objeto de nuestro análisis y, consecuentemente, de nuestra intervención educativa. El interés deja ser qué ocurre con algunas personas (niños o jóvenes) considerados diferentes para centrarse en lo que pasa entre nosotros, en las relaciones que establecemos como sujetos en contextos relacionales más amplios (Cuadro 9).

EDUCACIÓN INCLUSIVA	INTEGRACIÓN/SEGREGACIÓN/EXCLUSIÓN
Reconocimiento y valoración de las diferencias humanas	Categorización: describir, explicar y clasificar algunas diferencias humanas
Enfoque relacional y contextual	Enfoque individual
Otro(s) como posibilidad	Otro(s) como problema
Convivencia, inclusión	Segregación, exclusión, segregación incluyente ²³

Cuadro 9. Características modelos de Atención a la Diversidad.

²³ La segregación es la acción y efecto de dar una atención educativa separada de la ordinaria argumentada o justificada en la necesidad de que esta es mejor para quien la recibe. Como señala Pérez de Lara (2004), para comprender los procesos por los que ha pasado la educación diferenciadora y la dialéctica entre exclusión-inclusión es necesario conocer la relación entre sujetos, organizaciones y disciplinas. Las instituciones han tenido un papel fundamental en la consideración y construcción de los diferentes. El concepto de «segregación incluyendo» es utilizado por Gentili (2001) para referirse a una tercera modalidad de exclusión que atribuye un estatus especial a determinados individuos: «son los subciudadanos, que conviven con los incluidos, pero sin sus derechos, en una condición de inferioridad, desjerarquizada» (p. 26).

Frente a algunas explicaciones que han tratado de dar respuesta a la diversidad a partir de la ubicación de algunas personas o grupos en categorías sociales (y diagnósticas), la educación inclusiva reconoce la singularidad de los seres humanos y las relaciones educativas. Esta última queda definida como un proceso esencialmente comunicativo, en el que cualquier persona es vista como un ser humano complejo, atravesado por múltiples organizadores sociales que articulan su biografía.

Barreras a la inclusión

El uso del concepto de «barreras al aprendizaje y la participación» puede ayudar a resolver las dificultades educativas asociadas a la, lamentablemente habitual, tarea de identificar a ciertos estudiantes «con necesidades educativas especiales». La idea de que las dificultades educativas pueden ser resueltas etiquetando a los estudiantes de esta forma y después llevando a cabo una intervención individual, tiene considerables limitaciones. Entender las «deficiencias» o la «discapacidad» de algunos estudiantes como la causa principal de sus dificultades educativas, nos desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, así como del resto de aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales. Por último, oculta las dificultades que experimentan aquellos estudiantes «sin etiqueta» y que, sin embargo, también se enfrentan a barreras que también limitan su aprendizaje y participación. (Booth y Ainscow, 2015, pp. 44-45)

Cuadro 10. Definición barreras Guía para la Educación Inclusiva.

La relación educativa debe posibilitar la presencia, pero también la existencia de las distintas subjetividades en el centro escolar. El rol profesional es el de reconocer las diferentes subjetividades y posibilitar que los espacios educativos se construyan sobre principios como el respeto, la colaboración y el sentido de pertenencia (Sapon-Shevin, 2010, 2013), para lo que la escucha atenta se torna una cuestión básica porque no hay respuestas a priori.

Si el diagnóstico actúa a priori, habiendo fijado las categorías en las que deben encajar las personas, la auténtica escucha es la que está dispuesta a la sorpresa, la que deja de lado lo previsible, incluso lo que uno ya sabe de aquel a quien escucha. Es la escucha de la voz particular, pero es también una actitud fenomenológica para hacerse sensible y menos condicionado por supuestos. (Contreras, 2002, p. 65)

La respuesta a la diversidad presente en las aulas o en los centros educativos debe ir acompañada de políticas y prácticas que faciliten la participación y el

aprendizaje de los estudiantes al tiempo que se detectan las barreras u obstáculos que lo impiden: históricas, relacionales, organizativas, curriculares o físicas (Cuadro 10). El propósito no es desarrollar en algunos niños o jóvenes las habilidades de las que supuestamente carecen con programas diferenciados, en contextos específicos y con profesionales expertos, sino revisar la gramática escolar desde una respuesta profesional colaborativa en contextos escolares ordinarios (Susinos, 2005).

Desde el modelo de educación inclusiva, la respuesta a la diversidad es un asunto que incumbe a la escuela en su conjunto, no solo a algunos maestros (tutores o especialistas). La respuesta de los profesionales se dirige a todos los niños, cualquier niño, desde la consideración contextual y única de las situaciones de aprendizaje. Por tanto, no hay recetas o soluciones mágicas, que puedan ser generalizables y exportables. Asimismo, la escuela tiene la responsabilidad de que las aulas no sean espacios en los que se oculte, mantenga o alimente la discriminación (estereotipos, estigmatización, representación tergiversada...) hacia algunos grupos o alumnos en particular (Sapon-Shevin, 2013).

La apuesta por una escuela inclusiva no puede quedar reducida al planteamiento de soluciones técnicas sino políticas y éticas. Es necesario recuperar el discurso en los centros educativos sobre el sentido de la educación y de la escuela pública. Las familias y la comunidad no pueden quedar al margen de esa reflexión, sino que han de formar parte de la solución. En palabras de Calderón Almendros (2015), «la escuela puede constituir un sitio privilegiado para la transformación de la humanidad aquí y ahora» (p. 52). Es necesario conquistar *las escuelas como sitios de esperanza*.

1.5. ALGUNOS RECURSOS PARA SEGUIR TRABAJANDO



LECTURAS BÁSICAS

- CALDERÓN ALMENDROS, I. Y ECHEITA, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. En J. Palou, M. Fons y J. Cela (coords.), *Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes* (pp. 35-41). Barcelona: Graó.
- CONTRERAS, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- GENTILI, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- SUSINOS, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.



AUDIOVISUALES

- BYRNE, S. (Prod) y RUHEMANN, A. Y TAN, S. (Dir). (2010). *The Lost Thing*. Australia: Passion Picture.
- FERREIRA, P., VENTURA, P.J., GUTIÉRREZ, C., CORCUERA, J. Y FESSER, J. (Dir). (2004). *En el mundo a cada rato*. España: Tus Ojos.
- ROJAS, S. Y HAYA, I. (Dir). (2017). *Diálogos en educación inclusiva. Avanzando en una escuela para todos*. Santander: UC. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=tAdyTVnmLko>



ACTIVIDAD

- BYRNE, S. (Prod) y RUHEMANN, A. Y TAN, S. (Dir). (2010). *The Lost Thing*. Australia: Passion Picture.

Actividad 1. Visiona y analiza el cortometraje de La cosa perdida. Puedes apoyarte en las siguientes preguntas:

Señala y describe dos o tres ideas que te sugiere el visionado del corto.

Describe brevemente qué proceso se sigue en el corto con la «cosa perdida».

¿Qué respuesta le dan? ¿Qué mensajes refuerza?

¿Qué consecuencias tiene para la cosa perdida? ¿Para otras cosas perdidas? ¿Para otros, «los Otros»?

Capítulo 2

Organización de la respuesta a la diversidad. ¿Palancas de cambio?

2.1. INTRODUCCIÓN

Los orígenes de la educación inclusiva corresponden a un giro radical de pensamiento, de marcado carácter ideológico, en el ámbito de la educación especial y la integración educativa. En sus inicios, como ya señalamos en otro lugar (Haya y Rojas, 2016), esta nueva corriente de pensamiento, crítica con el modo habitual de organizar las respuestas educativas proporcionadas al alumnado clasificado bajo el constructo de «necesidades educativas especiales» en las escuelas ordinarias, empujaba a revisar el modo en el que la escuela venía respondiendo al conjunto de la diversidad del alumnado (Parrilla, 2002). A pesar de la aparición de algunos trabajos en los que se plantea la «inclusión de tipos de alumnos» y en los que se reproducen los viejos esquemas de la Educación Especial, la educación inclusiva es un proceso constante de revisión en los centros escolares para:

crear entornos educativos en los que todo el alumnado pueda tener éxito, con independencia de su capacidad [...] Significa, simplemente, que todos, también el alumnado con necesidades educativas especiales, son educados en aulas ordinarias con sus iguales, en escuelas de su comunidad. (Porter, 2010, p. 63)

Como ya apuntamos también, los procesos de reestructuración de los centros escolares dependen de la confluencia de muchos y diferentes factores. Este capítulo se ocupa de algunas de las condiciones y procesos que impulsan y favorecen el desarrollo de escuelas más inclusivas (Susinos, 2003; Ainscow, 2005; Moliner, 2008; Echeita, 2009). Concretamente, nos hemos querido centrar en dos elementos fundamentales en la respuesta organizativa a la diversidad, la legislación y el apoyo educativo, desde los que nos acercaremos a otros aspectos –la escolarización en

Centros Ordinarios o en Centros de Educación Especial, las prácticas de evaluación psicopedagógica y la formación común o experta de los maestros— que pueden ser claves útiles en el análisis de las decisiones que se toman finalmente desde los centros educativos.

Para ello, hemos creído conveniente hacer un primer análisis o *aproximación descriptiva* del asunto, tema o tópico que se aborda. Así, el capítulo se inicia con el desarrollo legislativo en la respuesta a la diversidad a nivel nacional —y concretamente en la Comunidad de Cantabria— y se ocupa del concepto de apoyo educativo, introduciendo un marco de análisis y recogiendo la propuesta que sobre este se hace a nivel autonómico. En un segundo análisis se pretende una *aproximación interpretativa* de lo que acontece en los centros educativos y como consecuencia de algunas de las políticas y decisiones previamente definidas.

El capítulo pretende servir como expositor de algunas ideas importantes cuando hablamos de inclusión educativa y para ello se plantean algunos interrogantes que emergen a la luz de lo que se ha esbozado con anterioridad, sin olvidar, que nos referimos a asuntos de gran complejidad que necesariamente plantean paradojas y contradicciones en la vida diaria de los centros educativos.

Obviamente, tenemos algunas certezas que se apoyan en trabajos de investigación y experiencias educativas en centros de las que nos hacemos eco y que traemos aquí con el propósito de contribuir de alguna manera a revisar lo que se hace en los centros educativos.

2.2. VARIABLES ORGANIZATIVAS EN LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD.

2.2.1. Breve recorrido histórico en la respuesta legal a la diversidad en el territorio español

La normativa educativa de un país es reflejo del grado de compromiso más o menos formal que ese país tiene con ciertas cuestiones políticas, éticas, sociales y culturales. De este modo, la legislación en materia educativa recoge el conjunto de ideas que sobre la atención a la diversidad y, en particular, la educación inclusiva, asume un sistema educativo. No obstante, es importante ser conscientes de que bajo enunciados idénticos emergen desarrollos legales diferentes que dan lugar a diversas prácticas.

Por tanto, merece la pena señalar que, si bien el principio de Educación Inclusiva ha sido adoptado en muchos países y la tendencia general es tener una legislación única, esto no significa que las situaciones que se derivan sean idénticas en los distintos países o comunidades, regiones o localidades dentro de un mismo país. Como ya apuntamos en el capítulo anterior, las diferencias entre países económi-

camente desarrollados o en vías de desarrollo económico cuando nos referimos a la inclusión educativa son muy importantes. Del mismo modo que se observan diferencias sustanciales entre los países incluidos en el primer grupo. Es importante no descuidar como en algunos países como Reino Unido, Alemania o España el emplazamiento en centros específicos ocupa un lugar importante en un sistema que paradójicamente se define como inclusivo. A lo anterior es necesario sumar que la misma legislación no sigue idénticos caminos en las escuelas dentro de una misma zona educativa o en una comunidad o región. Es por todos sabido que, bajo el mismo paraguas legal, algunos centros diseñan y articulan políticas y prácticas más inclusivas.

Y todo ello en un contexto global definido por los fuertes movimientos migratorios de estos últimos años. Difícilmente podemos alcanzar a conocer hoy por hoy las consecuencias que a distintos niveles tiene la crisis de refugiados en Europa y la entrada en algunos países de miles de desplazados.

Las siguientes páginas recogen algunos hitos y referencias importantes en la respuesta a la diversidad. Es posible que el lector eche en falta algunas otras, por ejemplo, relacionadas con cuestiones de género o culturales. Se han incorporado algunas referencias puntuales pero los ejemplos seleccionados están vinculados mayoritariamente a la respuesta dada al colectivo de personas con discapacidad. Dos razones lo justifican: la primera es que, a pesar de contemplarse un sistema único para todo el alumnado, la legislación reconoce el emplazamiento del alumnado con NEE en Centros de Educación Especial (CEE); la segunda es que los argumentos que durante siglos sostuvieron el modelo en EE siguen aún vigentes, como mostramos en el capítulo anterior.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), supuso la creación de una educación general básica y obligatoria para todos los niños hasta los catorce años. En su preámbulo la Ley establece como objetivos importantes:

Hacer participe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles.

La Ley establece que los extranjeros residentes en España también tendrán derecho a la Educación General Básica y a la formación profesional gratuita del primer grado. Asimismo, en el capítulo VI Modalidades de Enseñanza, se establecen modalidades de enseñanza alternativas para quienes no puedan asistir regularmente a clase o cursos especiales para extranjeros para que puedan «seguir con el máximo aprovechamiento en cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española» (LGE, 1970).

En relación con la respuesta a la educación de «los deficientes e inadaptados», la Ley establecía que:

CAPÍTULO VII

49.1. La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

49.2. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

(...)

51. La educación de los deficientes e inadaptados cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible.

52. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con los Departamentos y Organismos competentes, establecerá los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de educación especial, que se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente o inadaptado y no a su edad.

53. La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales. (LGE, 1970)

Asimismo, en la Ley aparece el término «integración» para referirse a la incorporación del alumnado deficiente o inadaptado a los centros educativos ordinarios. No obstante, este no es reconocido como principio educativo, al que dará paso el RD 334/1985 (Cuadro 11).

93.1. La estructura y régimen de los Centros destinados a Educación Especial se establecerán en los términos necesarios para facilitar en lo posible, la integración de estos alumnos en los Centros ordinarios.

93.2. A efectos de lo previsto en el apartado anterior, los mencionados Centros funcionarán en conexión con Centros ordinarios dotados de unidades de transición. (LGE, 1970)

La enseñanza de la Educación General Básica supuso, como su nombre indica, una educación general y básica para los estudiantes que podían seguir las enseñanzas establecidas. Para los que no era posible, se creó un sistema paralelo orientado fundamentalmente al desarrollo de la autonomía personal y social (y de la comunicación en el caso de las personas con discapacidad). La superación de esta formación no daba acceso al título de Graduado Escolar pero sí al Certificado de Escolaridad.

Frente a los movimientos integracionistas que tienen cada vez más fuerza en países nórdicos, América del Norte o Italia, la Ley General de Educación es diferenciadora, fomentando la creación de centros y clases especiales. Se estima que, a finales de los setenta, uno de cada tres niños con discapacidad no estaba escolarizado, calculándose en unas cien mil el número de plazas necesarias (Rojas, 2009).

Después de la Ley de 1970, se sucederían un conjunto de hechos que marcaron el desarrollo de la Educación Especial en España, como fue la creación en el año 1975 del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia o la aprobación unos años más tarde de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982). El INEE fue el organismo encargado de ejecutar los mandatos relativos a la Educación Especial y de dar respuesta a un conjunto de la población que hasta el momento estaba siendo desatendido. Esto supuso la ordenación de la Educación Especial configurada hasta entonces por muy diversos centros específicos, impulsados por asociaciones de padres y madres, y por una falta de planificación. Por su parte, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI) desarrolla el mandato contenido en el artículo 49 de la Constitución Española y da un paso en lo que se refiere a las «personas disminuidas» estableciendo un conjunto de directrices acordes con las tendencias del momento que vienen a plasmar los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización e individualización de la enseñanza.

En el año 1985 se aprobó el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial*. Las disposiciones legislativas desarrolladas hasta ese momento –Constitución Española²⁴ y LISMI (1982)–, crearon las condiciones

²⁴ El artículo 49 de la Constitución Española establece que «(...) los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos». (Constitución Española, 1978)

para iniciar un programa de integración de alumnado con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales en centros de Educación General Básica (EGB) que hasta entonces estaban escolarizados en centros de Educación Especial y en aulas de Educación Especial. El RD 334/1985 definió el marco de integración en el que se han movido muchos centros educativos hasta hace unos años.

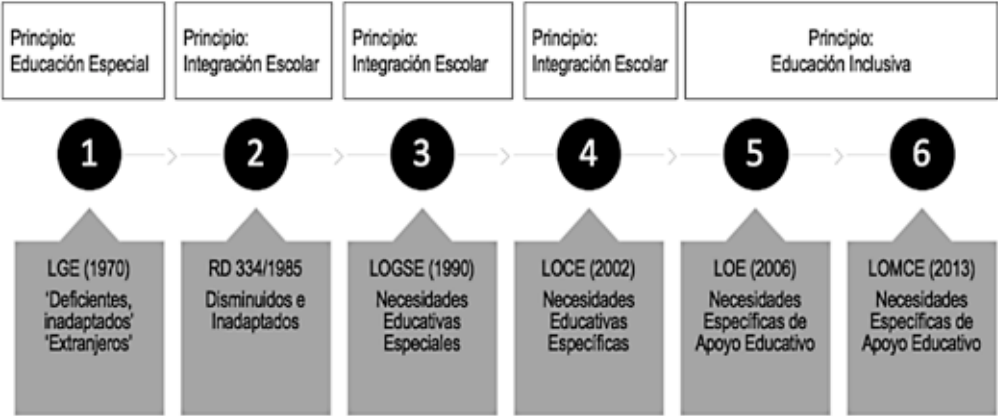
Art. 1. El derecho de todos los ciudadanos a la educación se hará efectivo, con respecto a las personas afectadas por disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales o por inadaptaciones, a través, cuando sea preciso de la Educación Especial que, como parte integrante del sistema educativo, se regula en el presente Real Decreto.

Art. 2.1. La Educación Especial a que se refiere el artículo anterior se concretará bien en la educación temprana anterior a su escolarización, o bien en los apoyos o adaptaciones precisos para que los alumnos disminuidos o inadaptados puedan llevar a cabo su proceso educativo en los centros ordinarios del sistema escolar, en el régimen de mayor integración escolar posible, o en los centros o unidades de Educación Especial.

2.2. La escolarización en centros o unidades específicas de Educación Especial, sólo se llevará a cabo cuando por la gravedad, características o circunstancias de su disminución o inadaptación, el alumno requiera apoyos o adaptaciones distintos o de mayor grado a los que podrían proporcionársele en los centros ordinarios y durará únicamente el tiempo que la disminución o inadaptación haga imposible la integración.

La norma definió la EE como integrante del sistema educativo ordinario, introdujo las figuras de equipo multiprofesional y profesor de apoyo y especificó que en el aula no se integrara a más de dos alumnos con deficiencias. La distribución de los recursos profesionales variaría entre dos y cuatro en el caso de los especialistas en Educación Especial o Audición y Lenguaje, más fisioterapeutas y auxiliares técnicos educativos cuando las necesidades de los alumnos lo hicieran preciso. El programa de integración se desarrolló a lo largo de ocho años en los centros de Educación Primaria, los tres primeros con carácter voluntario y experimental. En el curso escolar 1992/93 se extendió también a la Secundaria.

La *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* recoge en su artículo primero el derecho a una educación obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y en la formación básica de primer grado. También reconoce el derecho a acceder a esa educación básica y a niveles superiores de educación a los extranjeros residentes en España, «(...) en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno» (LODE, 1985, p. 21016). El artículo 20 explicita que no podrá darse discriminación en la admisión de alumnado por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.



Cuadro 11. Principales leyes educativas en España.

La *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*, de 3 de octubre de 1990, recoge como principio básico la educación permanente, preparando a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las diferentes enseñanzas. Para ello, la atención educativa se desarrollará atendiendo a la «efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas» (MEC, 1993, p. 22).

La LOGSE consagra en dos artículos (art. 36 y 37) los principios de normalización e integración escolar e introduce por primera vez el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Parte de la premisa de que todo el alumnado necesita a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas y algunos, además, precisan de forma complementaria otras ayudas menos usuales, transitoria o permanentemente.

Capítulo V

36.1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

36.3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar.

37.3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

Asimismo, la Ley establece en los artículos 64 y 65 la necesidad de asegurar respuestas compensatorias con el propósito de paliar las posibles desigualdades sociales y económicas.

Art. 64. Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores.

65.3. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo quinto de esta Ley, las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos.

La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE) derogar la ley anterior. Aunque su ámbito de aplicación no fue generalizado, introdujo cambios relacionados con la clasificación del alumnado de aplicación en algunas Comunidades Autónomas, entre ellas Cantabria. Bajo los principios de equidad, capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad, la cohesión o la igualdad de derechos entre otros, define una nueva organización del alumnado. En el Capítulo VII, *De la atención de alumnos con necesidades educativas específicas*, detalla las categorías (necesidades educativas específicas y otras necesidades) y subcategorías de alumnado que es preciso diferenciar (superdotados, extranjeros, en situación de desventaja social, y alumnos con necesidades educativas especiales), para los que en algunos casos se establecen medidas diferenciadoras.

Capítulo VII

Sección 1ª. De la igualdad de oportunidades para una educación de calidad

Art. 41.1. Las Administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa.

Sección 2ª De los alumnos extranjeros

Art. 42.1. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, espe-

cialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

42.4. Los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles. Su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren.

Sección 3ª De los alumnos superdotados intelectualmente

43.4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.

Sección 4ª De los alumnos con Necesidades Educativa Especiales

Art. 44.1. Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

45.1. Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* insiste fundamentalmente en el desarrollo de una escuela sin exclusiones. En el contexto global de una sociedad cambiante, se considera necesario mejorar la calidad de la educación garantizando que esta sea un hecho para todos los ciudadanos, sin exclusión alguna. La nueva Ley se sostiene sobre principios como son una educación de calidad para todos los estudiantes con independencia de sus circunstancias, la equidad a través de la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

El preámbulo de la Ley recoge el principio de educación inclusiva y la atención a la diversidad como una necesidad presente en todas las etapas educativas que hace referencia a todo el alumnado, «y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos». Asimismo, introduce como novedad en el currículo nuevos contenidos relacionados con la educación para la ciudadanía con el fin de crear un espacio de reflexión acerca de las características y funcionamiento del sistema democrático. Como señala Verdeja (2017) es importante considerar que la

ley se redacta en un momento en el que proliferan cambios importantes «relacionados con la ciudadanía y en los que la diversidad cobra especial importancia (legalización del matrimonio homosexual, medidas de protección integral contra la violencia de género, la Ley de dependencia, el reconocimiento de la plurinacionalidad del Estado)» (p. 374).

La Ley realiza una nueva clasificación del alumnado, con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (Título II, Capítulo I) y el establecimiento por parte de las Administraciones de planes prioritarios para apoyar a los centros que escolaricen alumnado en desventaja social.

Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo

71.2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

De nuevo establece que el alumnado con NEE es «aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta» (art. 73) y específica que la respuesta se dará en centros educativos ordinarios, siendo posible en unidades o centros de educación especial y hasta los veintiún años, «cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios» (LOE, 2006).

Finalmente, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) pivota fundamentalmente sobre los principios del aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias. En el preámbulo destaca como «logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva» y entiende, como hiciera la Ley anterior, que esta es un medio para alcanzar la equidad.

Entre los aspectos nuevos de la Ley es necesario mencionar: la desaparición del curriculum de Educación para la ciudadanía, la introducción de itinerarios formativo-profesionales a la edad de 13 años –y, por tanto, la separación temprana del alumnado–, y la introducción en la categoría de alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo al alumnado con TDAH.

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordi-

naria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (LOMCE, 2013)

2.2.2. Panorámica sobre la normativa actual en el ámbito de la Atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Cantabria

La normativa específica que se recoge a continuación concreta en la Comunidad Autónoma de Cantabria el marco en el que se están desarrollando las políticas y prácticas educativas en los centros escolares. Por tanto, y apoyándonos fundamentalmente en un trabajo previo (Haya y Rojas, 2016), acopia la normativa reguladora cuando se habla de diversidad vigente hasta el momento presente²⁵ (Cuadro 12).

En el año 1998, tras la asunción de competencias en materia educativa por parte de la Comunidad Autónoma, se inicia un proceso de reflexión relacionado con la atención a la diversidad en los centros educativos que acabará concretándose en el *Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria*. En su definición, como señala Susinos (2004), varios acontecimientos merecen ser mencionados.

En primer lugar, la presentación pública de un documento que, bajo la coordinación del Consejo Escolar de Cantabria, reflexiona sobre la educación especial y la atención a la diversidad en los centros educativos actuales.

Nuestra primera y principal propuesta es que debieran superarse los estrechos límites de la Educación Especial (entendida como el «problema» de unos pocos alumnos con discapacidad) y asumir la óptica más amplia de la atención a la diversidad, esto es, que la cuestión fundamental está en discutir cómo podemos mejorar nuestra oferta educativa para todos aquellos alumnos que por cualquier causa tienen mayores dificultades para aprender (...) Por otra parte, esta necesidad de ampliar miras hacia la atención a la diversidad se justifica cada vez más en una sociedad que tiende hacia altos grados de multiculturalidad y en la que una escuela monolítica o inflexible no tiene ningún sentido. (Comisión de Programas, Profesorado y Calidad de la Educación del Consejo Escolar de Cantabria, 2001, s/p)

²⁵ Además de los cambios previstos con motivo del calendario de aplicación de la LOMCE (2013), en el mes de mayo del curso 2016/17 se presentó el Borrador del Decreto 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.

Este documento sirvió de base para algunas propuestas sobre el profesorado, los recursos e instalaciones y sobre aspectos relativos a la organización y coordinación en los centros educativos.

1 LOCE (2002) DECRETO 98/2005 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD • Orden EDU/5/2006, 22 febrero • Resolución de 22 de febrero de 2006 • Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo	2 LOE (2006) LEY 6/2008, DE 26 DE DICIEMBRE, DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA. • Orden EDU/1/2008, de 2 de enero • Orden ECD/37/2013, de 27 de marzo	3 LOMCE (2013) • Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero • Resolución de 24 de febrero de 2014 • Decreto 33/2014, de 3 de julio
--	---	---

Cuadro 12. Normas principales reguladoras de la Atención a la Diversidad en Cantabria.

En segundo lugar, en marzo de 2004, la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria publica un nuevo documento *La atención a la diversidad. Una propuesta para los centros educativos* donde se adopta una definición más amplia de la diversidad no limitada a las necesidades educativas especiales, entendiendo que esta responde a la variabilidad natural de los grupos humanos. Además, el documento recogería las aportaciones del profesorado y de diferentes profesionales del ámbito educativo.

Finalmente, en abril de 2005, la Consejería de Educación celebra el II Congreso de Educación bajo el título *El centro educativo núcleo de la innovación y el cambio*, y procede a establecer un marco normativo que ordene la atención a la diversidad, tomando como referencia anteriores desarrollos normativos en este campo.

Ese mismo año se aprueba el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de Ordenación de la Atención a la Diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. El texto parte de la consideración de la diversidad como una característica intrínseca a todos los grupos humanos y como una consecuencia positiva de la creciente pluralidad social y cultural; una nueva realidad social que reclama de la educación respuestas en dos direcciones: la primera, prevenir posibles dificultades relacionadas con cualquier situación de desventaja, y la segunda, promover el respeto, la aceptación y la tolerancia hacia las diferencias. Bajo esas premisas, el Decreto de Atención a la Diversidad se dirige a todo el alumnado en Cantabria.

El Decreto establece los principios generales que orientan la actuación educativa, entre los que se encuentran: (art. 3) «a. Favorecer la integración escolar y la inclusión social, b. Insertarse en la organización del centro, c. Estar inmersa en el currículo, d. Basarse en la reflexión conjunta y en la colaboración, e. Potenciar la apertura del centro al entorno» (Decreto 98/2005). Asimismo, introduce por primera vez el diseño y desarrollo en los centros educativos de los Planes de Atención a la Diversidad (PAD). El PAD, al que dedicaremos un apartado específico a continuación, será de obligado cumplimiento en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

Desde ese primer texto legal en el que se presenta el modelo de atención a la diversidad, en Cantabria ha tenido lugar un creciente desarrollo normativo en materia de Atención a la diversidad.

La *Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria* es el texto de mayor rango legal en materia educativa. Entre sus principios establece «la mejora de la calidad de la educación en un marco de equidad y justicia social que favorezca la supresión de desigualdades» (LEA, 2008) y, más concretamente, en el *Título II Equidad en la Educación* desarrolla el concepto de diversidad y su respuesta educativa. Como ya se recogiera en el Decreto se entiende que la respuesta a todo el alumnado «entre quien se encuentra el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo» debe ser conjunta por parte de la comunidad escolar.

Todos los agentes educativos deben contribuir, desde el compromiso y la responsabilidad, a la búsqueda de una educación inclusiva e integradora, más justa y de mejor calidad, a través de prácticas y medidas que permitan el acceso, la permanencia y la promoción de todo el alumnado en el sistema educativo en las mejores condiciones, atendiendo a sus distintas necesidades, capacidades, motivaciones e intereses. (LEC, 2008)

Al Decreto 98/2005 le siguieron otras normas de rango legal inferior que lo concretarían. Es preciso hacer referencia a 1) la Orden EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma; 2) la Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad, y 3) la Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la Atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria. Los tres documentos detallan los procesos a seguir en la elaboración de los PAD, las medidas a adoptar, la necesidad de crear una comisión específica en cada centro y las funciones de esta, así como de los demás profesionales del apoyo.

Bajo el amparo de la LOE (2006) aparecerá la Orden EDU/1/2008, de 2 de enero por la que se regulan los programas de Diversificación curricular en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. El texto se refiere al alumnado que es susceptible de formar parte de esta medida específica y el proceso que los centros han de seguir para diversificar el curriculum de secundaria. Por otro lado, la Orden ECD/37/2013, de 27 de marzo que aprueba el Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de Cantabria, como medida para luchar contra la desigualdad y la exclusión social.

Por último, en el año 2014 fueron aprobados varios textos legales relacionados con la Evaluación psicopedagógica, así como la creación de un nuevo equipo educativo en la respuesta a las demandas de algunos estudiantes²⁶, al que nos referiremos de nuevo más adelante. Respecto a los dos primeros –Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria y Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica–, es importante señalar que reglamentan entre otros aspectos el proceso de evaluación, el contenido de los informes, los dictámenes de escolarización así como las técnicas e instrumentos a utilizar.

La evaluación psicopedagógica contribuye a mejorar la atención a todo el alumnado y, consecuentemente, la calidad de la institución escolar, ya que identifica y trata de neutralizar aquellos elementos, situaciones y actuaciones que pueden agravar las posibles dificultades de aprendizaje, y refuerza las condiciones educativas que contribuyen a propiciar el progreso académico y el desarrollo personal y social de los alumnos. (Orden ECD/11/2014)

Aunque la Orden reconoce que la evaluación psicopedagógica contribuye a mejorar la calidad de la institución escolar, la evaluación se dirige fundamentalmente a establecer si un alumno tiene NEAE. Es decir, si el alumnado necesita durante su escolaridad o parte de esta, una atención educativa diferente de la ordinaria por presentar:

- Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o a graves trastornos de la personalidad o de la conducta.
- Altas capacidades intelectuales.

²⁶ Decreto 33/2014, de 3 de julio, que crea el Equipo específico de Atención a las Alteraciones de las Emociones y Conducta en el alumnado en las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

- Integración o incorporación tardía al sistema educativo español.
- Dificultades específicas de aprendizaje.
- Necesidades derivadas de las condiciones personales o de historia escolar. (Orden ECD/11/2014).

2.2.2.1. Los Planes de Atención a la Diversidad

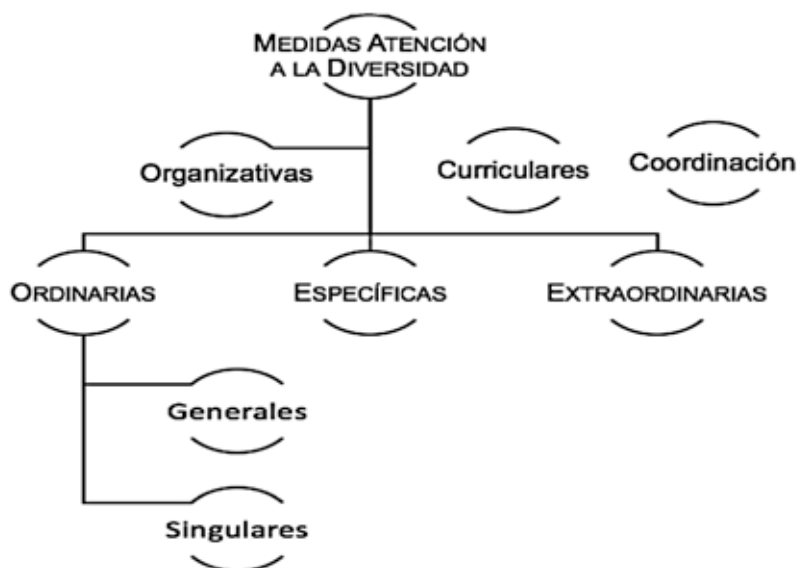
El Decreto 98/2005 de Ordenación de la Atención a la Diversidad define esta como *«el conjunto de acciones educativas que, en un sentido amplio, intentan dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, así como prevenir y atender las necesidades, temporales o permanentes, que requieren una actuación derivada de factores personales o sociales»*. La norma establece que el conjunto de respuestas educativas, atendiendo a las necesidades particulares de cada centro y su contexto, sean recogidas en un Plan de Atención a la Diversidad (PAD), que estará inserto en el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

art. 41. Se entiende por Plan de Atención a la Diversidad el documento que recoge el análisis de la situación de cada centro, las medidas (actuaciones y programas) encaminadas a atender a la diversidad y los recursos que se van a destinar para ello, así como el procedimiento de seguimiento, evaluación y revisión del mismo.

Concretamente, las medidas hacen referencia al conjunto de actuaciones y programas de tipo organizativo, curricular y de coordinación que se pueden llevar a cabo para atender a la diversidad del alumnado en el centro. Asimismo, la normativa establece en función de sus destinatarios y de los objetivos que pretenden tres tipos de medidas: ordinarias, específicas y extraordinarias (Cuadro 13).

Las medidas ordinarias hacen referencia al conjunto de actuaciones dirigidas tanto a prevenir posibles dificultades como a profundizar en el currículo, mediante actuaciones organizativas, de coordinación y de adecuación del mismo, sin alterar significativamente sus elementos esenciales. Tienen como finalidad que todo el alumnado alcance las capacidades establecidas con carácter general. Asimismo, pueden diferenciarse entre las que van dirigidas a los grupos (generales) y las que se dirigen a algunos alumnos dentro de los grupos (singulares). Entre otros, son ejemplos de medidas ordinarias generales la composición de equipos docentes pequeños cuando se habla de alumnos con necesidades educativas específicas, organizar de manera flexible espacios y tiempos, variar la temporalización de los objetivos o la colaboración periódica con las familias.

Asimismo, los programas de refuerzo, la profundización en determinadas áreas, ámbitos o módulos, los programas de diversificación curricular, la introducción de adaptaciones curriculares no significativas o los programas de aprendizaje del español como segunda lengua, son ejemplos de algunas de las medidas ordina-



Cuadro 13. Medidas de Atención a la Diversidad (D98/2005).

rias singulares que se pueden adoptar en los centros (Resolución de 22 de febrero de 2006).

Las medidas específicas están dirigidas a dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos que requieren adaptaciones de acceso al currículo y/o modificaciones significativas del currículo. Se trata de un conjunto de actuaciones que implican cambios organizativos en el aula y el centro educativo. La introducción de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación o el diseño de programas específicos para un grupo de alumnos dentro del aula son algunas de las acciones que se proponen.

Finalmente, las medidas extraordinarias son el conjunto de programas y actuaciones dirigidas a dar respuesta a las necesidades muy significativas que algunos alumnos presentan y que requieren adaptaciones también muy significativas del currículo ordinario, que suponen cambios en el ámbito organizativo, así como en el acceso al curriculum y/o en la modalidad de escolarización.

Los Planes de Atención a la Diversidad quedan definidos como una oportunidad para que los centros evalúen al finalizar el curso escolar las decisiones adoptadas. Para facilitar su funcionamiento y dinámica se crea en los centros una Comisión para la Elaboración y Seguimiento del PAD (CESPAD), «que actuará de acuerdo con los criterios marcados por el Claustro y las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica».

Art. 44.2. Los resultados del seguimiento del Plan, llevado a cabo tanto por el propio centro como por la Administración educativa, junto con las conclusiones que de la evaluación del mismo elabore el Claustro, servirán para la revisión del Plan y su aplicación en el curso siguiente. (Decreto 98/2005)

2.2.3. El apoyo educativo en la respuesta a la diversidad

Entre las distintas acepciones del término, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017), define apoyo como «cosa que sirve para apoyar o apoyarse» y apoyar como «hacer que una cosa descanse sobre otra». En la escuela, qué o quiénes jugarán ese papel o qué o quiénes se pueden ver beneficiados, dependerá del conjunto de ideas que tengamos sobre la escuela y sus funciones, sobre el alumnado y las diferencias humanas o sobre el papel que tienen los distintos miembros en la comunidad escolar. Es decir, de la consideración de lo que se entiende por apoyo educativo y el sentido de su actividad, depende de lo que entendemos que debe cambiar en las escuelas, de lo que colocamos en el «centro de la diana».

La educación inclusiva sostiene que es la escuela en todas sus dimensiones –culturas, políticas y prácticas– la que debe ser repensada por sus miembros para asegurar que todos puedan participar y aprender en los mismos contextos. Cada centro escolar debe articular los medios y estrategias –desde una revisión en profundidad de lo que se hace– que le permitan seguir aprendiendo como institución en una búsqueda constante por asegurar la presencia y la existencia de cualquier estudiante. Así, el apoyo se caracteriza fundamentalmente por ser *institucional* «el apoyo son todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente» (Booth y Ainscow, 2015, p. 48) y de naturaleza *colaborativa* porque «crea interdependencia positiva entre sus miembros y permite a personas de distinta experiencia y conocimiento generar soluciones creativas a problemas definidos conjuntamente» (Gallego-Vega, Rodríguez y Corujo, 2015, p. 65). La consideración del apoyo como el conjunto de actividades que las instituciones educativas ponen en marcha para responder a las necesidades que emergen en las escuelas cuestiona la correlación tradicional entre alumnado con NEE y profesionales de apoyo. Desde una perspectiva inclusiva el apoyo es una función inherente al desarrollo de la escuela y no la actividad que desarrollan algunos profesionales en la escuela sobre algunos estudiantes.

Hemos organizado esta sección en dos partes. La primera trata de esclarecer las principales diferencias entre las aproximaciones al apoyo educativo en la respuesta a la diversidad desde una perspectiva individual e institucional, así como desarrollar las características nucleares que subyacen al apoyo desde una orientación inclusiva. En la segunda, describimos el modelo de apoyo educativo en la comunidad de Cantabria, así como las funciones que la Administración Educativa le atribuye. Como en el apartado anterior de legislación educativa, la exposición de

contenidos tiene la intención de facilitar el segundo nivel de análisis que planteamos al inicio del capítulo.

2.2.3.1. Estilos de apoyo centrados en los sujetos: apoyo terapéutico y apoyo individual colaborativo

Como ya adelantamos en páginas anteriores, la llegada a los centros educativos de nuevo alumnado o alumnado no-previsto por la escuela hizo necesaria la introducción de cambios organizativos y curriculares con el propósito de asegurar una respuesta común dentro del mismo sistema a niños y niñas, con y sin discapacidad, pertenecientes o no a la cultura mayoritaria. En una lógica en la que las necesidades de algunos estudiantes solo pueden ser respondidas por expertos con una formación específica (terapéutica, rehabilitadora y correctiva), la entrada de algunos niños con demandas especiales hizo también necesaria la entrada de otros profesionales en las escuelas.

De este modo, por ejemplo, el RD 334/1985 –conocido como el Decreto de Integración– introdujo las figuras de equipo multiprofesional y de profesor de apoyo en los centros de Primaria. Asimismo, la norma trataría de regular la ratio del alumnado en los centros señalando que en el aula no se integrara a más de dos alumnos con deficiencias y variando la distribución de los recursos profesionales entre dos y cuatro en el caso de los especialistas en Educación Especial o Audición y Lenguaje, más fisioterapeutas y auxiliares técnicos educativos cuando las necesidades de los alumnos con discapacidad lo hicieran preciso.

Además de la tradición en la respuesta a la diversidad en los centros educativos y la importación del modelo de EE al sistema regular, otras cuestiones relacionadas con las culturas escolares (como un modelo curricular técnico o los valores educativos dominantes), las políticas (como la burocratización de la gestión o el estilo de liderazgo) y las prácticas educativas (rigidez metodológica o la rutinización de los procesos de E-A) se fueron articulando para sostener un modelo de apoyo que define las dificultades en términos de lo que le ocurre a algunos estudiantes y a sus familias.

De acuerdo con lo que plantean distintos autores, la presencia de otros profesionales en el aula con el alumnado además del tutor, no habla de las limitaciones formativas del profesorado, sino más bien nos recuerda los límites de cualquier profesional para atender al vasto conjunto de necesidades del alumnado dentro de la escuela (York et al., 1999). Por tanto, la cuestión nuclear está en la atribución de responsabilidades que del enunciado anterior se derivan, de manera que es posible considerar las necesidades del alumnado como algo general en un contexto global y diverso que plantea nuevos retos a la escuela y al profesorado; o la atribución de esas necesidades a lo que les ocurre a algunos estudiantes en particular.

Siguiendo la propuesta de Parrilla (1996), es viable identificar dos estilos de apoyo educativo que, aunque difieren en el cómo se articulan las respuestas que reciben algunos niños desde el aula y el centro –desde una visión experta o colaborativa–, ambas consideran que las dificultades están en los déficits o carencias que esos niños muestran en la escuela. Partiendo de esta consideración inicial, es posible identificar procesos, actividades o tareas que podrían quedar incluidas en lo que la autora define como apoyo terapéutico o como un apoyo de consulta.

El apoyo terapéutico es, a pesar de los más de veinte años desde que la autora publicara el trabajo *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (1996), un modelo común y frecuente en los centros educativos. La diversidad queda definida bajo el paraguas de las carencias o deficiencias (capacidades, habilidades o hábitos) que tienen algunos niños, a las que uno o varios profesionales especialistas deben dar respuesta.

Dos son los objetivos fundamentales que se persiguen: disminuir el déficit que el alumno pueda tener y ofrecerle experiencias de aprendizaje más apropiadas a sus circunstancias, generalmente fuera del aula ordinaria. El curriculum permanece intacto y no se valora la posibilidad de repensar la gramática escolar.

Las necesidades específicas del alumnado requieren de la intervención experta de algunos profesionales, profesorado de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje o Compensatoria, que asumen la responsabilidad de la respuesta al alumnado con NEE o NEAE. Por tanto, el tutor se sitúa en un segundo plano y a expensas de lo que los profesionales formados específicamente para ello valoren que es importante.

La respuesta particular a determinado alumnado no implica cambios institucionales significativos. Lógicamente es preciso articular algunas medidas organizativas y curriculares concretas, tales como llevar al alumnado con NEE al aula de apoyo o diseñar tareas o actividades específicas para que el alumno pueda realizarlas dentro del aula con la ayuda del profesional del apoyo. Es la traslación más evidente del modelo de educación especial al centro ordinario: hay alumnos que son especiales y requieren respuestas también especiales.

De igual modo, el apoyo colaborativo individual entiende que las limitaciones se encuentran en el alumno, pero cuestiona la conveniencia de un doble contexto de aprendizaje (relacional, didáctico u organizativo). Los problemas que algunos estudiantes muestran se explican por sus carencias o deficiencias, pero la escuela se plantea la necesidad de proporcionar respuestas globales, no parcializadas o sectorizadas, que empujan a los diferentes profesionales implicados –profesor aula y especialistas– a trabajar conjuntamente. Los procesos colaborativos –en el diseño y desarrollo de actividades curriculares– suponen el abandono del trabajo experto y la confirmación de que la respuesta a la diversidad es responsabilidad de profesionales con distinta formación, pero igualmente necesaria en la escuela.

Así pues, se trata de un estilo de apoyo en el que el abordaje de las dificultades del alumnado requiere respuestas conjuntas por parte del profesorado y de los especialistas, mediante la realización de adaptaciones o modificaciones curriculares en el aula y el apoyo del profesorado en el aula ordinaria cuando las circunstancias lo precisen.

Obviamente, el cambio en relación al estilo de apoyo terapéutico es importante porque cuestiona el tipo de relaciones jerárquicas entre profesionales y el valor de los conocimientos y destrezas de los profesionales en las aulas. No obstante, se trata de un apoyo periférico que no supone cambios globales en la escuela.

2.2.3.2. El apoyo educativo inclusivo... necesariamente institucional y colaborativo

Empezábamos este tercer capítulo afirmando que el apoyo desde una perspectiva inclusiva se enmarca dentro de una respuesta institucional de naturaleza colaborativa. El apoyo engloba todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para dar respuesta a la diversidad del alumnado, entendiendo que las acciones no parten de un grupo de personas exclusivamente –por ejemplo, especialistas o expertos– y tampoco se dirigen a algunos niños en particular –aquellos que son valorados con NEE o NEAE–. Es decir, cambia el objeto de apoyo, cambian los actores, así como las funciones que son importantes para la mejora global de la escuela.

El punto de partida es que las dificultades de aprendizaje y participación del alumnado indican que son necesarios cambios en la escuela (Parrilla, 1996; Parrilla y Daniels, 1998; Ainscow, 1999; Sapon-Shevin, 2013), tanto en su estructura como en las normas y valores que la orientan. Las dificultades de los estudiantes son el resultado de un complejo conjunto de factores que expresan un problema institucional y que, como señalaba Parrilla (1996), requieren también respuestas institucionales. Además, si los problemas son complejos y no responden a una lógica funcionalista como ya se ha planteado, no existen expertos o especialistas que dispongan del «remedio» o «la receta».

Desde una orientación curricular y comunitaria del apoyo, el curriculum es un elemento central desde el que reflexionar sobre el trabajo en los centros en la respuesta a la diversidad y esta una oportunidad para la mejora global de la escuela, la «pastilla reveladora» –en palabras de Sapon-Shevin (2013)– que ayuda a identificar los obstáculos o barreras existentes.

Esta forma de apoyo plantea la necesidad de modificar los roles asumidos por tutores y «expertos» y revisar las que han sido hasta ahora sus funciones. Así, el trabajo entre profesionales no está orientado a prescribir intervenciones individuales, sino a reflexionar sobre los programas o actividades que se desarrollan, animar el desarrollo profesional en el centro y articular respuestas conjuntas a problemas

institucionales, grupales, individuales o de aula. El profesorado es la piedra angular de un sistema en el que el alumnado y las familias participan de las actividades que promueven la mejora de los centros.

En este contexto, la escuela se concibe como una organización viva, que aprende, un escenario en el que tienen lugar procesos sociales de aprendizaje. Y son estos, como plantea Ainscow (2005), los que inciden sobre las acciones de las personas y, por tanto, sobre los procesos racionales que las sostienen o están detrás. Como comunidades de práctica, dentro de los centros se inician y desarrollan actividades de distinta naturaleza que posibilitan el intercambio de ideas, la reflexión y la participación a través de experiencias compartidas. Se trata de «extrañar lo familiar» y de generar interrupciones en torno a lo que se da por supuesto o se justifica desde lo que se ha naturalizado (Gentili, 2001). Por tanto, las prácticas educativas son evidencias que hacen posible confrontar ideas, negociar significados y dialogar sobre lo que sería deseable en la escuela para todos los niños.

La consideración de la(s) escuela(s) como espacios que se construyen, con identidad y entidad, hace posible imaginar y articular políticas y prácticas diferentes en cada centro que avancen en la dirección apuntada: escuelas más equitativas e inclusivas. La complejidad del planteamiento requiere respuestas también complejas, de manera que es inviable pensar en una única forma de organizar los apoyos en los centros o acotar el conjunto de funciones que han de cumplir las figuras en torno a un tipo de niños, así como de poner en marcha los procesos de mejora escolar (Cuadro 14).

El apoyo educativo se concibe de manera amplia y flexible adoptando formatos diferentes en función de las exigencias de cada una de las situaciones (Gallego-Vega, 2001, 2002). De acuerdo con esta idea, el apoyo educativo abarcaría un conjunto de funciones (Cuadro 15) que darían lugar a un amplio espectro de actividades dirigidas al alumnado, las familias y el profesorado en su conjunto, a concretar en cada escuela en particular, pero siempre en un marco de trabajo colaborativo.

A modo de ejemplo, es posible pensar en la modalidad de intervención en su sentido clásico como la actividad que directamente una persona realiza sobre un estudiante o grupo de estudiantes con la intención de reforzar un aprendizaje. No obstante, desde un modelo curricular o comunitario surgen otras propuestas como estudiantes que guían o acompañan a otros iguales en la escuela (González Bellido, 2015) o docentes que desarrollan su actividad conjuntamente en el aula para apoyar al alumnado (Agell y Sala, 2009; Torrent, 2014; Lázaro Oliveras, 2016) y que impactan institucionalmente. Por tanto, las funciones de los profesionales en la escuela variarán en función de las propuestas que desde la misma se hagan.

Esos procesos pueden darse de manera espontánea o no planificada. No obstante, para que los cambios se sostengan en el tiempo, el profesorado debe disponer de espacios y tiempos y los planes o acciones tienen que verse facilitados y acompañados desde el centro y por la Administración educativa (Ainscow, 2005; Agell,

APOYO INDIVIDUAL	APOYO INSTITUCIONAL
Diversidad: plantea dificultades en la escuela	Diversidad: Oportunidad para revisar los procesos y dinámicas escolares
Orientado a la reeducación, al desarrollo individual aprendizajes	Orientado a la mejora escolar
Responsable: Especialista/s	Responsable: miembros escuela
Funciones profesionales: Intervención terapéutica o rehabilitadora, evaluación diagnóstica, asesoramiento	Funciones profesionales: dirigidas al desarrollo profesional y la promoción de la participación en los centros
Destinatarios: Alumnado con NEAE o NEE y el profesorado o las familias afectadas	Destinatarios: centro escolar (familias, profesionales y alumnado), entidades locales
Objeto análisis: alumnado con dificultades o limitaciones aprendizaje	Objeto análisis: curriculum y organización escolar, procesos y dinámicas que obstaculizan el acceso, el aprendizaje y la participación alumnado
Metodología: jerárquica	Metodología: colaborativa (procesos dialógicos como herramienta)

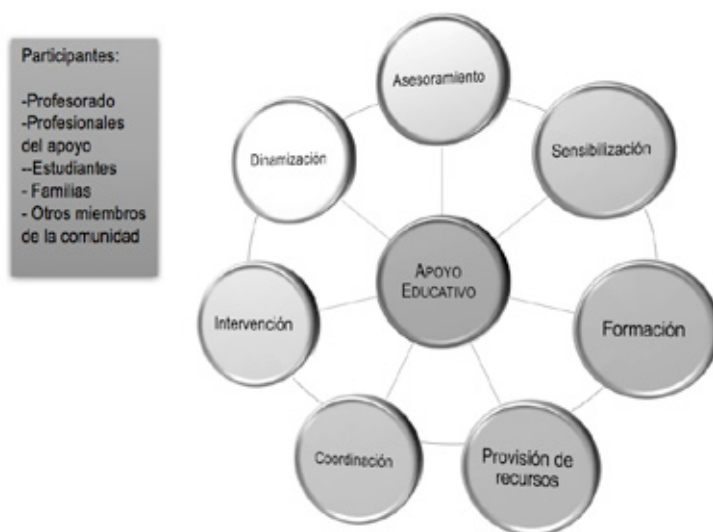
Cuadro 14. Características del apoyo individual y el institucional.

Sala y Torrent, 2009). Como matizan Muntaner, Rosselló y de la Iglesia (2016), es necesario crear las condiciones que permitan a los equipos docentes reflexionar y hablar sobre sus prácticas con el objetivo de construir una cultura de colaboración.

(...) los equipos docentes han de desarrollar la capacidad de generar confianza, que le permitirá realizar un trabajo colaborativo efectivo y duradero para enfrentarse a los conflictos y a las cuestiones y dudas que surgen en la cotidianidad de los centros escolares. (p. 43)

Si como hemos señalado la definición del apoyo educativo abarca todo el conjunto de actividades que promueven la capacidad de los centros para responder a la diversidad del alumnado, es posible pensar en muchas y distintas iniciativas en los centros educativos y en las que los profesionales y servicios del apoyo definidos como tales por la Administración tienen un rol fundamental como informantes,

facilitadores del cambio o «amigos críticos»²⁷. Las experiencias documentadas muestran, como ya hemos avanzado, que no hay una única forma de desarrollar el apoyo inclusivo. Así, en algunas propuestas el *apoyo se dirige a la comunidad*, en otras este se *produce entre escuelas* y, en otras, se dirige *al profesorado, a los estudiantes y/o a las familias* (Cuadro 16).



Cuadro 15. Funciones apoyo educativo.

La no-delimitación previa de los marcos organizativos o de intervención del apoyo y la consideración de que los procesos acontecen en múltiples direcciones (dentro-fuera de la escuela; de abajo-arriba; entre centros; entre aulas de distintos niveles o etapas o entre grupos de docentes y estudiantes) contribuye al desarrollo profesional, como los diferentes trabajos mencionan. No obstante, nos parece relevante resaltar el potencial que estas experiencias tienen como promotoras de una cultura inclusiva.

²⁷ El término de «amigo crítico» introducido en el *Index for Inclusion* (2000) hace referencia a una persona que conociendo bien un centro educativo (forme o no parte de la plantilla del mismo, aunque preferentemente optan por lo segundo) y contando con la confianza del mismo, se involucra en el proceso de análisis que el centro pone en marcha. Los autores hablan de desafío constructivo (Booth, Ainscow y Black-Hawkins, 2000).

TIPO DE APOYO	ALGUNOS EJEMPLOS
Dirigido a la comunidad	Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M^aA. y Sierra, S. (2013). <i>Proyectos educativos con vocación comunitaria</i>. <i>Revista de Investigación en Educación</i>, 11(3), 15-31. Sierra, S. y Parrilla, A. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. <i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i>, 8(2), 85-102. Lázaro-Visa, S., Gómez, E., Fernández-Rouco, N., Fernández-Fuertes, A. y Sierra, L. (2014). Promoción del bienestar infanto-juvenil mediante el trabajo en red: una experiencia en construcción. En A. Calvo, C. Rodríguez-Hoyos y I. Haya (coord.), <i>Investigar para acompañar el cambio. El papel de la Universidad</i> (pp. 1564-1572). Santander: Universidad de Cantabria.
Entre escuelas	Carbonell, E., Batllori, M., Muñoz, J. y Saltó, A. (2004). Inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació, també en l'ensenyament Secundari. <i>Suports</i>, 8 (2), 132-147. Font, J. (2004). Escuelas que se ayudan. <i>Cuadernos de Pedagogía</i>, 331, 63-65. Carbonell, E., Capellas, N., Creuheras, M., Escudero, G. y Milián, M. (2007). Transformació d'un Centre d'Educació Especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió Educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i participació. Cee ASPASIM 20 anys d'un procés. <i>Àmbits de la Psicopedagogia</i>, 21, 37-43. Agell, M., Sala, G. y Torrent, J. (2009). Participación de todo el alumnado en el éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. En C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font y E. Miquel, <i>La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado</i> (pp. 63-79). Barcelona: ICE-Horsori. Torrent, J. (2014). Una experiència compartida d'escola inclusiva. Fets i paraules. En E. Carbonell (coord.), <i>El repte d'aprendre. Jornada tècnica l'Escola inclusiva a Catalunya</i> (pp. 76-80). Barcelona: Aspasim.

Centro: profesorado, estudiantes y/o familias

Gallego-Vega, C. (2001). *Los grupos de apoyo entre profesores: procesos de formación y desarrollo*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.

Gallego-Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.

Marín, N. y Soler, M. (2004). *Una comunidad de aprendizaje*, 331, 60-62.

Muñoz, M. A.; Doval, M. I. y Fernández, C. J. (2010). Ensayar y reinventar el apoyo inclusivo: un proceso formativo y participativo. En A. Parrilla, y M. López Melero (coords.), *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia*. Actas del 2º Congreso Internacional Profe 10: Reinventar la profesión docente. Parte II. Mesa 6 (pp. 154- 162). Málaga: Universidad de Málaga.

Raposo, M., Martínez, M. E. y Bahamonde, M. L. (2010). Un Proyecto Inclusivo de Mejora Escolar: claves formativas y constitutivas. En A. Parrilla, y M. López Melero (coords.), *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia*. Actas del 2º Congreso Internacional Profe 10: Reinventar la profesión docente. Parte II. Mesa 6 (pp. 226-239). Málaga: Universidad de Málaga.

Calvo, A. y Susinos, T. (2005-2006). «Yo no valgo para estudiar...» Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos educativos: Revista de educación*, 8-9, 87-108.

Calvo, A., Haya, I. y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de investigación en educación*, 10(2), 7-20.

Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.

Gallego-Vega, C., Rodríguez Gallego, M. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuos (GAM). *Prisma Social: Revista de Investigación social*, 16, 60-110.

Susinos, T., Ceballos, N. y Sáiz, A. (coord.) (2017). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. Madrid: La Muralla.

2.2.3.3. El *Index for Inclusion* o Guía para el desarrollo de la Educación inclusiva

Las experiencias anteriores buscan la renovación y la mejora de sus prácticas educativas. Los centros, a partir de la creación de grupos de trabajo, ya sea porque identifican necesidades de cambio o porque inician procesos de indagación colaborativa con otras instituciones como la Universidad, ponen en marcha procesos participativos para el diseño, desarrollo y evaluación de mejoras escolares.

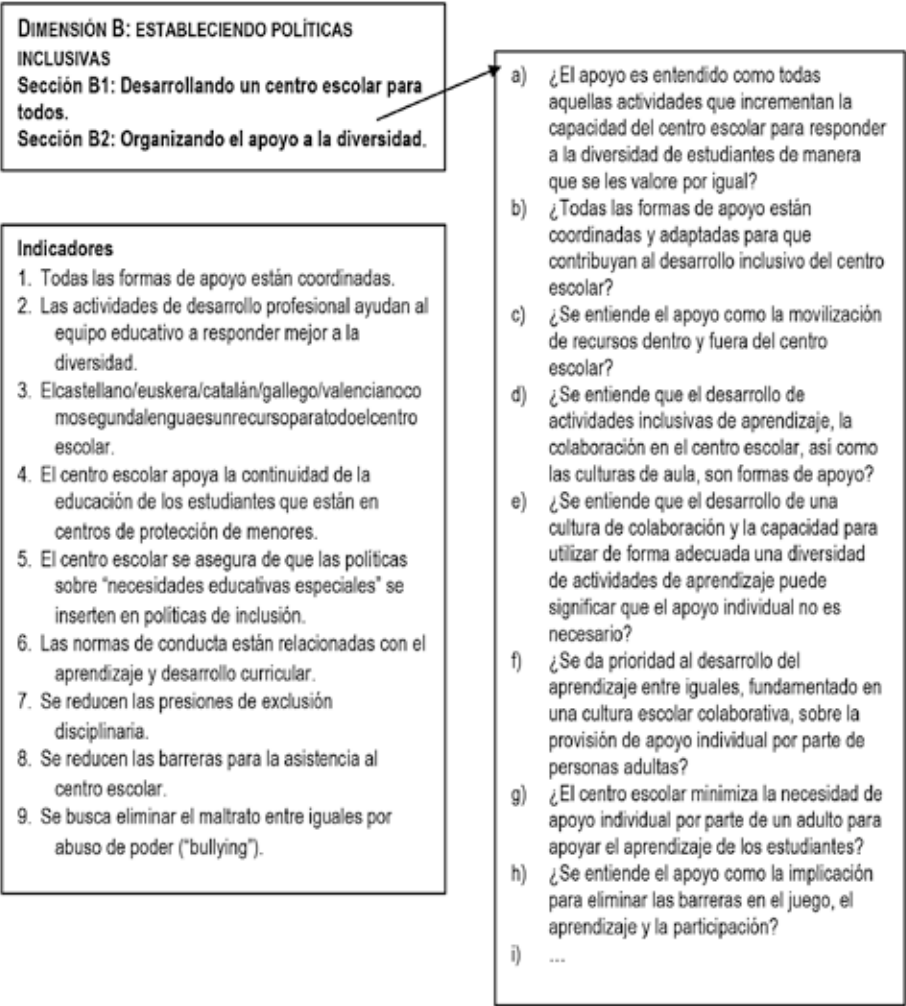
Algunas herramientas como el *Index for Inclusion* o *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Booth, Ainscow y Black-Hawkins, 2000), la propuesta de formación del profesorado de *La escuela de la diversidad* de Moriña (2008) o la *Guía para la construcción de comunidades escolares cooperativas e inclusivas* (Sapon-Shevin, 2010), han sido usadas en las escuelas para identificar barreras al aprendizaje y diseñar entornos más inclusivos. Ejemplo de ello es la experiencia en el CEIP Xiprers en Cataluña (Agell, Sala y Torrent, 2009).

En este apartado nos detenemos en el *Index for Inclusion* por la repercusión que ha tenido a nivel internacional y por su actualidad, utilizado como recurso para reflexionar en torno a lo que acontece en la escuela. Hacemos un breve recorrido sobre el mismo, apoyándonos en su última versión, lo que nos permite introducir algunos de los conceptos nucleares sobre los que se organiza la herramienta y que venimos utilizando, así como poner de relieve su diseño abierto en el trabajo en los centros. Es más, como argumenta Ainscow (2005) deberíamos «medir lo que valoramos», en lugar de «valorar lo que podemos medir» como suele ocurrir. Esto implica que los centros deben recoger evidencias sobre el trabajo que realizan y mostrar lo que vienen haciendo para responder a la diversidad del alumnado lo que ofrece una idea más ajustada del trabajo de algunos profesionales en los centros. El *Index for Inclusion* da esta posibilidad.

El *Index* puede ser definido como una herramienta para el desarrollo de procesos de cambio en las escuelas, como una guía para la reflexión docente o como un conjunto de materiales para el desarrollo profesional. En conjunto, facilita el proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a las culturas, políticas y prácticas en la vida escolar.

Las políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y aprende. Las culturas reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa. Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora. (Booth y Ainscow, 2015, p. 17)

Como recogen Sandoval et al. (2002), se trata de un proceso de investigación-acción pautado a través de un conjunto de indicadores, que a su vez se concretan mediante una serie de preguntas que definen su significado y a partir de las que cada centro puede realizar un análisis de su situación y de las posibilidades futuras (Cuadro 17).



Cuadro 17. Ejemplo de la organización, secciones, dimensiones y preguntas en el *Índex* (Fuente: Booth y Ainscow, 2015).

Sucintamente, el material está organizado en seis apartados. Los tres primeros nos acercan a la herramienta: a la necesidad de iniciar y sostener procesos de mejora e innovación en los centros educativos guiados por valores inclusivos, la importancia de las alianzas con otros movimientos educativos y su integración; y el camino que es posible seguir cuando los centros inician el proceso de revisión de sus políticas, culturas y prácticas educativas. La Parte 4 organiza y ordena las 3 dimensiones (6 secciones en total), los indicadores de cada una de ellas y las preguntas. La Parte 5 contiene un esquema de planificación y cuatro cuestionarios con diferentes destinatarios (equipo educativo, familias y/o estudiantes). La última parte reúne un conjunto de recursos sobre Educación Inclusiva que pueden ser de interés para seguir ampliando y profundizando.

El *Index* puede ser usado de formas distintas como muestran algunas de las experiencias que se han publicado en el contexto español (Duran et al., 2005; Miquel, 2009; Agell, Sala y Torrent, 2009; Sanahuja-Gavaldà, Olmos y Morón, 2016). Es decir, aunque la herramienta haga una propuesta de cómo ser aplicada, el propósito fundamental es orientar y acompañar el proceso de reflexión y análisis en los centros educativos en torno a las cuestiones que son importantes relacionadas con el currículum y la organización escolar. Por tanto, se busca que los miembros de la comunidad escolar se interroguen sobre las prácticas y los valores que las sostienen, siendo posible el uso de itinerarios o formas de proceder diferentes. Como recoge el documento de trabajo (Booth y Ainscow, 2015), los indicadores y las preguntas se derivan del trabajo que resulta de tres preguntas generales:

- ¿Cuáles son las implicaciones de los valores inclusivos para la puesta en marcha de acciones de mejora en todos los aspectos de un centro escolar?
- ¿Cómo podemos integrar los enfoques fundamentales para la mejora de la educación?
- ¿Cómo podemos eliminar las barreras al aprendizaje, la participación y conseguir movilizar los recursos necesarios para apoyar el aprendizaje y la participación de todos? (p. 55)

La última edición del *Index* introduce una novedad importante, la posibilidad de reflexionar sobre los contenidos escolares. Justificada su ausencia en relación a las ediciones anteriores, los autores argumentan la necesidad de promover el desarrollo sostenible del mismo modo que se insiste en el cuidado y el respeto por las diferencias humanas y la importancia de introducir un currículum global. Esto es, un conjunto de contenidos basados en los derechos, que con carácter universal pueden ser trabajados a cualquier edad y con aproximaciones metodológicas distintas. Este apartado «Construyendo un currículum para todos» toma forma en la dimensión de prácticas inclusivas (C), en la sección 1. Los tópicos que el *Index* propone son: la comida, el agua, la ropa, la vivienda (casa/edificios), transporte, salud

y relaciones, el entorno, la energía, comunicación y tecnologías de la comunicación, Literatura, artes y música, trabajo y actividades y Ética, poder y gobierno. Se pretende de este modo una mayor conexión con lo cotidiano y con lo que acontece en la vida de los estudiantes.

2.2.3.4. Organización de los apoyos en la Comunidad Autónoma de Cantabria

El Decreto 98/2005 de Atención a la Diversidad en la Comunidad de Cantabria reconoce la *responsabilidad conjunta* de la Administración, el profesorado y las familias en el diseño, puesta en marcha y evaluación de actuaciones relativas a la respuesta a la diversidad en los centros educativos.

b) Insertarse en la organización del centro. La respuesta a las necesidades del conjunto del alumnado requiere una flexibilidad en la propuesta de modalidades organizativas y, en consecuencia, en la distribución de los tiempos, en la utilización de los espacios y en la organización de los agrupamientos.

d) Basarse en la reflexión conjunta y en la colaboración entre el profesorado y las familias. Tal cooperación es un elemento fundamental para alcanzar una coherencia y una continuidad entre las actuaciones de la familia y del centro educativo. (D98/2005)

Este documento define los Planes de Atención a la Diversidad como la herramienta o instrumento de planificación de la realidad educativa de cada centro, entendiendo que las medidas que se aprueben responderán a las peculiaridades y circunstancias de la escuela y a las personas que en ella conviven, así como al *trabajo compartido* de los miembros de la comunidad educativa.

Además, la Orden EDU/21/2006, aprobada un año más tarde, especifica la necesidad de determinar cuáles son las funciones específicas que tienen asignados cada uno de los órganos y profesionales en los centros educativos. Así, en el Capítulo II se clarifican las funciones de todos los órganos de centro con competencia en materia de atención a la diversidad (Equipo directivo, Consejo Escolar, Claustro de Profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica, CESPAD, equipos de ciclo y departamentos de coordinación didáctica, equipos docentes y profesorado tutor). En el Capítulo III, se recogen las funciones de los órganos responsables de la orientación educativa; y en el Capítulo IV, de los recursos de personal, esto es, de cada una de las figuras profesionales de los centros educativos.

A continuación, se acopian las funciones de algunos de los profesionales: profesor tutor, orientadores, profesorado de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, profesorado de apoyo a programas de compensación educativa y Coordinadores de Interculturalidad. Atendiendo al criterio de procedencia de los apoyos, es posible señalar que todas son figuras internas a los centros educativos, aunque excepcionalmente por cuestiones de tamaño del CEIP o el número de alumnos

valorados con NEE, es posible que algunos centros no cuenten con algunos de los profesionales o cuenten con varios profesores de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje.

PROFESOR TUTOR

- Participar en el proceso de detección y valoración de necesidades educativas del alumnado, así como en la adopción, en su caso, de las medidas que sean necesarias.
- Colaborar, bajo la dirección de la jefatura de estudios, en la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje.
- Colaborar con los responsables de la evaluación psicopedagógica aportando información relevante acerca del desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumnado.
- Coordinar a los equipos docentes en la aplicación y evaluación de las medidas de atención a la diversidad que se adopten con el alumnado al que atiende y, en su caso, hacer las correspondientes propuestas de mejora.
- Participar, bajo la coordinación de la jefatura de estudios, en el desarrollo de las medidas que se contemplen en el PAD para el grupo de alumnos/as del que es tutor/a.
- Coordinar al profesorado de las diferentes áreas, materias, ámbitos y módulos en la elaboración, desarrollo y seguimiento de las adaptaciones curriculares significativas del grupo de alumnos/as que tiene asignado.
- Desarrollar las actividades relacionadas con la orientación personal, escolar y/o profesional del alumnado.
- Participar en el intercambio y transmisión de información del alumnado con necesidades educativas en el tránsito por los diferentes cursos, ciclos, niveles y/o etapas educativas.
- Solicitar, en los casos en que sea necesario, la autorización de las familias para la aplicación de medidas de atención a la diversidad.
- Asesorar e intervenir con las familias del alumnado cuando la situación lo requiera.
- Informar a las familias sobre el contenido del PAD, sobre las medidas de atención a la diversidad que se están adoptando con el alumnado de su tutoría y sobre los resultados de las mismas, así como recabar información sobre la incidencia que éstas puedan tener en los ámbitos personal, familiar y social del alumnado. (art.10)

PROFESORADO DE LA ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

- Colaborar con el equipo directivo en la coordinación y el desarrollo del PAD.

- Participar en la elaboración, desarrollo y seguimiento de las medidas de atención a la diversidad, así como realizar el asesoramiento y apoyo correspondientes.
- Evaluar la efectividad de las diferentes medidas de atención a la diversidad adoptadas con el alumnado al que atiende y, en su caso, hacer las correspondientes propuestas de mejora.
- Asesorar al profesorado en aspectos metodológicos y en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes realizados por el alumnado como de los procesos de enseñanza.
- Colaborar con el profesorado del centro en tareas relacionadas con la orientación personal, escolar y/o profesional del alumnado que requiere una atención específica.
- Colaborar con el profesorado en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje.
- Asesorar y apoyar al profesorado de los centros en la planificación de intervenciones destinadas a atender dificultades de aprendizaje del alumnado e intervenir, en su caso, en la prevención y tratamiento de las mismas.
- Colaborar en la prevención de dificultades o problemas de tipo personal o sociofamiliar mediante la intervención directa
- Colaborar en la coordinación de las medidas de atención a la diversidad del alumnado en general, especialmente en la coordinación de adaptaciones curriculares, de diversificaciones del currículo, de programas de apoyo y refuerzo.
- Colaborar en el proceso de incorporación del alumnado a los diferentes programas y agrupamientos contemplados en el PAD.
- Asesorar y colaborar en el seguimiento de determinados alumnos y alumnas en el marco de la atención a la diversidad.
- Colaborar con el equipo directivo en la coordinación de las intervenciones que, en el marco de la atención a la diversidad, puedan realizar en el centro otros servicios o entidades ajenos al mismo.
- Asesorar e intervenir con las familias del alumnado cuando la situación lo requiera, en colaboración con el tutor/a.
- Participar en el intercambio y transmisión de información del alumnado con necesidades educativas en el tránsito por los diferentes cursos, ciclos, niveles y/o etapas educativas. (art. 13)

PROFESORADO DE LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

- Colaborar con el profesorado, con el tutor/a y con el orientador/a en la detección tanto de las necesidades educativas especiales del alumnado, así

como en la valoración de su nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje.

- Colaborar con el profesorado en la elaboración de las adaptaciones curriculares del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Colaborar en la búsqueda de estrategias adecuadas a cada caso como en el desarrollo, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares.
- Intervenir con el alumnado con necesidades educativas especiales y con el alumnado con graves retrasos o trastornos del desarrollo, de forma individual o en grupos reducidos, tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo, desarrollando aspectos determinados de las adaptaciones curriculares o responsabilizándose de otras actuaciones y programas individuales o grupales.
- Colaborar en el proceso de incorporación del alumnado con el que interviene a los diferentes programas y agrupamientos que para dicho alumnado se contemplen en el PAD.
- Colaborar con el tutor/a y con el profesorado proporcionando información e interviniendo, en su caso, con las familias del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Colaborar con el profesorado, con el tutor/a y con el orientador/a en la atención al alumnado superdotado intelectualmente.
- Colaborar con los tutores y tutoras en la orientación sobre el futuro académico y profesional del alumnado al que atiende.
- Evaluar la efectividad de las diferentes medidas de atención a la diversidad adoptadas con el alumnado al que atiende y, en su caso, hacer las correspondientes propuestas de mejora.
- Planificar y desarrollar medidas que se puedan llevar a cabo con otros alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas específicas u otras necesidades. (art. 14)

PROFESORADO DE LA ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

- Colaborar con el profesorado, con el tutor/a y con el orientador/a en la detección de graves retrasos o trastornos de la comunicación y del lenguaje en el alumnado.
- Colaborar con el orientador/a en la evaluación psicopedagógica específica del alumnado con graves retrasos o trastornos de la comunicación y del lenguaje.
- Colaborar con el profesorado en la elaboración de las adaptaciones curriculares del alumnado en todo lo referente al campo de la comunicación y del lenguaje, así como en la elaboración y/o selección de materiales didácticos relacionados con dicho campo.

- Colaborar con el profesorado que tiene a su cargo alumnado con dificultades en el campo de la comunicación y del lenguaje tanto en la búsqueda de estrategias adecuadas a cada caso como en el desarrollo, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares.
- Intervenir con el alumnado que presente graves retrasos o trastornos en el campo de la comunicación y del lenguaje de forma individual o en grupos reducidos, tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo, en coordinación con el profesorado de las distintas áreas, materias, ámbitos y/o módulos.
- Colaborar en el proceso de incorporación del alumnado con el que interviene a los diferentes programas y agrupamientos que para dicho alumnado se contemplen en el PAD del centro.
- Evaluar la efectividad de las diferentes medidas de atención a la diversidad adoptadas con el alumnado al que atiende y, en su caso, hacer las correspondientes propuestas de mejora.
- Colaborar con el tutor/a y con el profesorado proporcionando información e interviniendo, en su caso, con las familias del alumnado al que atiende.
- Colaborar con los tutores y tutoras en la orientación sobre el futuro académico y profesional del alumnado al que atiende.
- Planificar y desarrollar medidas que se puedan llevar a cabo con otros alumnos y alumnas que presenten dificultades en el campo de la comunicación y del lenguaje, y planificar y desarrollar medidas de prevención de las mismas, cuando su disponibilidad horaria así lo permita. (art. 15)

PROFESORADO DE APOYO A PROGRAMAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

- Colaborar con el profesorado, con los tutores/as y con los servicios y órganos encargados de la orientación y la intervención psicopedagógica en la detección y valoración de las necesidades de compensación educativa del alumnado.
- Participar en la elaboración y actualización del programa de compensación educativa del centro, adaptado a las necesidades del alumnado y a las particularidades del centro en el marco del PAD.
- Participar, en colaboración con el profesorado de las áreas, materias o ámbitos cuya docencia se les asigne, en el diseño y elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias para la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Desarrollar, en colaboración con el profesorado del centro, las adaptaciones curriculares necesarias para la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, de acuerdo con las modalidades de apoyo adoptadas.

- Colaborar en la programación y desarrollo de actividades de acogida e integración del alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Participar en el desarrollo de la acción tutorial con los grupos asignados, incidiendo especialmente en los programas de habilidades sociales.
- Colaborar y participar con el tutor/a y con el profesorado que imparte docencia en el grupo al que pertenece el alumno/a en el seguimiento y evaluación del alumnado con el que interviene.
- Colaborar en el proceso de incorporación del alumnado al programa de compensación educativa del centro.
- Colaborar con los tutores y tutoras en la orientación sobre el futuro académico y profesional del alumnado al que atiende.
- Evaluar la efectividad de las diferentes medidas de atención a la diversidad adoptadas con el alumnado al que atiende y, en su caso, hacer las correspondientes propuestas de mejora.
- Colaborar con el tutor/a y con el profesorado proporcionando información e interviniendo, en su caso, con las familias del alumnado al que atiende.
- En el ámbito de la compensación educativa externa, este profesorado, con la colaboración de las entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro que intervengan en programas comunitarios, desarrollará actuaciones incluidas en programas de mediación, de orientación y formación familiar, de prevención y seguimiento del absentismo escolar, y de educación no formal, en colaboración, en su caso, con el profesorado de Servicios a la Comunidad. (art. 17)

COORDINADORES/AS DE INTERCULTURALIDAD

- Facilitar la incorporación del alumnado extranjero y de minorías étnicas al centro y al aula, realizando, en colaboración con otros profesionales, una valoración inicial de su situación y desarrollando las medidas recogidas en los planes de atención a la diversidad y de acción tutorial, y, específicamente, en el programa de acogida, con el fin de contribuir a su integración escolar y social.
- Intervenir directamente con el alumnado no hispanohablante para la adquisición de una competencia comunicativa en el idioma español.
- Colaborar en la planificación y desarrollo de medidas destinadas a dar respuesta a las necesidades educativas que pueda presentar el alumnado extranjero y/o de minorías étnicas.
- Asesorar al profesorado sobre estrategias, procedimientos y recursos que faciliten la atención educativa a este alumnado dentro del aula ordinaria, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española a través del currículo de las diferentes áreas/materias.

- Colaborar con los tutores/as de los alumnos/as que atiende en el desarrollo de la acción tutorial y en el seguimiento de éstos/as, incidiendo en aquellas actuaciones dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social.
- Mantener, en colaboración con los tutores/as, contactos periódicos con las familias del alumnado al que atiende, informándoles tanto de las medidas educativas que se adopten como de la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as.
- Promover la introducción de la perspectiva intercultural en todos los planes y proyectos que orientan la actividad del centro, de modo que se favorezca el conocimiento y respeto a las diferentes culturas, y el desarrollo de los valores en los que se basa una convivencia democrática.
- Asesorar a los órganos de coordinación docente del centro, con la finalidad de introducir la perspectiva intercultural en la planificación y desarrollo de sus actuaciones.
- Potenciar, en el marco de la interculturalidad, la relación entre las familias y el centro educativo, así como su implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas. (art. 18)

Asimismo, tal y como se recoge en la página web <http://www.educantabria.es>, la Consejería de Educación diferencia entre los Planes de Atención a la diversidad y los Planes de Convivencia Escolar. En los primeros incluye, el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Interculturalidad de Cantabria y el Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar, así como algunas actuaciones por cuestiones de género. El epígrafe de Planes de Convivencia acoge el Plan de Convivencia Escolar, así como propuestas distintas orientadas a evitar el acoso escolar entre compañeros.

2.3. ALGUNAS CUESTIONES PENDIENTES...

Como señalamos al iniciar el capítulo, tras la descripción de lo que señala la normativa cuando hablamos de la organización en la respuesta a la diversidad, queremos dedicar un espacio para plantear algunas de las controversias, paradojas o contradicciones que emergen entre el discurso teórico que recoge la legislación y cómo este se desarrolla y llega a los centros educativos, también en relación con el apoyo educativo. Así, las siguientes páginas recogen algunas cuestiones que podríamos definir como asuntos pendientes o aplazados sobre los que necesitamos seguir reflexionando con la intención de favorecer sistemas más inclusivos. Lógicamente, y debido a las características de este trabajo solo abordamos algunos de

los que podrían ser, centrando el análisis en lo que acontece en nuestro entorno más próximo, el de la comunidad de Cantabria²⁸.

2.3.1. ¿Es posible seguir pensando en centros específicos para niños con NEE en el siglo XXI?

La creación de escuelas especiales a principios del siglo XX en nuestro país fue, como ocurriera en otros países europeos próximos, una respuesta humana o un gesto para compensar los años de abandono de esos niños o jóvenes hasta el momento²⁹. No obstante, en palabras de Franklin (1996), fue «una iniciativa diseñada para controlar socialmente a una población considerada como amenazadora para el orden social existente» (p. 19). Así, si había que preparar física, intelectual y moralmente a los niños con deficiencias, urgía garantizar la protección de otros miembros de la sociedad. En las primeras cuatro décadas del pasado siglo XX fue tomando forma la educación especial como disciplina, bajo el control médico (Carreño, 2005; Cura, 2012; Franklin, 1996; Pérez de Lara, 2004). La creación progresiva de aulas y centros específicos sirvió para dar respuesta a una parte de la población que hasta bien entrada la década de los ochenta no tendría acceso a la educación ordinaria.

Al desarrollo del doble sistema, especial-ordinario, le siguió bajo un mismo marco regulador, como ya avanzamos, la integración de algunos de esos niños con discapacidad en los centros ordinarios (CO). El proceso dio pie a los primeros proyectos de colaboración entre CO y Centros de Educación Especial (CEE), bajo formatos y propuestas distintas (Monereo, 2000; Carbonell et al., 2004; Carbonell et al., 2007; Carbonell, 2017). Las primeras experiencias sentaron la base de los proyectos de colaboración inter-centros que más adelante fueron continuados en el marco de la inclusión educativa.

La educación inclusiva cuestiona la creación de servicios especializados para tipos de niños. Reconocida la educación básica como un derecho fundamental para todos y el papel fundamental de la escuela para prevenir situaciones de desigualdad social, la existencia de CEE plantea la vulneración de los derechos de una parte importante de la población. Esto ha servido en algunas CCAA para amparar proyectos que han buscado la reconversión de los CEE en Centros de Recursos a la

²⁸ Aunque hagamos referencia a lo que acontece en otras CCAA, es importante considerar que tras una normativa común de carácter general que todas las CCAA están obligadas a respetar, la descentralización del sistema y la autonomía en materia educativa da lugar a una normativa también diferente en cada comunidad. Esta es la que va a afectar directamente a la dimensión política de la escuela y que, en alguna medida, nos ayuda a entender las diferencias en las respuestas que se están articulando en los centros desde distintos lugares.

²⁹ No debemos olvidar que a finales del s. XIX van a convivir el movimiento eugenésico con el sentimiento de compasión y lástima hacia los que hasta ese momento habían sido exhibidos en ferias y barracas.

Educación Inclusiva. No obstante, y como analizábamos en otro trabajo, esta respuesta no es generalizada (Rojas y Olmos, 2016). Es decir, algunos CEE permanecen como centros que exclusivamente atienden a niños o jóvenes que se encuentran bajo la categoría de alumnado NEE (fundamentalmente con discapacidad intelectual, trastornos en la comunicación y la conducta), algunos otros han pasado a ser Centros de Recursos a la Educación Especial (CREE) y otros pocos tienen un papel nuclear en la respuesta educativa que se proporciona a todos los alumnos desde contextos educativos ordinarios.

La LOMCE (2013) reconoce el principio de inclusión educativa, así como la responsabilidad de la Administración para asegurar los recursos y los medios que garantizan que todos los alumnos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal. No obstante, en primer lugar, es importante considerar que no cuestiona la escolarización del alumnado con NEE en CEE y, como la normativa precedente, mantiene la posibilidad de emplazar al alumnado con NEE en los centros especiales.

Artículo 74. Escolarización.

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

En segundo lugar, la LOMCE (2013) promueve la especialización de los centros educativos, valora la evaluación temprana del alumnado y vincula la calidad educativa con un aumento en el rendimiento académico del alumnado. Sabemos que, todo ello conjuntamente, puede conducir a que la presencia de algunos alumnos en los centros educativos ordinarios no se interprete en clave de oportunidad para la mejora escolar.

Y, por último, la normativa no aborda en ningún caso el sentido de los CEE en un marco de educación inclusivo y, por tanto, no reconoce las experiencias de reconversión que se han llevado a cabo en algunas CCAA.

Si nos centramos en la Comunidad Autónoma de Cantabria, el D98/2005 reconoce entre las medidas de AD extraordinarias las siguientes:

- Escolarización en centros de educación especial o unidades de educación especial en centros ordinarios. Medida destinada al alumnado con NEE que requieran adaptaciones muy significativas y en grado extremo de las materias y las áreas propuestas en el currículo oficial que le corresponde por edad, y cuyo nivel de integración y adaptación en un aula ordinaria

fuera mínimo. Además, en esos casos, si el alumno está en un aula especial en el centro ordinario, seguirá el curriculum del centro de educación especial.

- Escolarización combinada, fórmulas de escolarización entre centros ordinarios y educación especial.
- Programas grupales adaptados a un aula específica dentro de un centro ordinario. Medida dirigida al alumnado con necesidades educativas específicas que puedan necesitar adaptaciones muy significativas en las áreas y materias del currículo que le corresponde por edad.

La Ley de Cantabria (2008) no introduce cambios respecto a lo anterior y en el artículo 85 regula que,

85.2. (...) al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración. En caso de ser necesario, esta decisión podrá adoptarse durante el curso escolar a instancias del equipo docente, que podrá proponer la revisión de la modalidad de escolarización a iniciativa propia o a petición de los padres, madres o representantes legales del alumno.

Por tanto, es posible observar que la legislación general solo reglamenta aquello que tiene que ver con la provisión de educación especial en CO y, excepcionalmente en CEE, pero no alude a la necesaria transformación de esos servicios específicos. A pesar de ello, desde el año 2008 algunos CEE en la Comunidad de Cantabria se han convertido en Centros de Recursos a la Educación Especial. Se trata de un servicio por el que profesionales de centros especializados, concretamente tres en toda la comunidad autónoma, intervienen con algunos estudiantes en CO o apoyan al profesorado de los CO que trabaja con alumnado con «NEE graves asociadas a discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales y graves retrasos o trastornos de la comunicación y el lenguaje» (s/p)³⁰.

Sin embargo, otras experiencias nacionales plantean la necesaria y progresiva transformación de ambos tipos de servicios educativos, tanto de los CO como de los CEE. Es decir, si la educación inclusiva supone una reestructuración de los CO, también implica una reestructuración de los CEE y de las relaciones entre ambos. En Cataluña, ASPASIM (Carbonell et al., 2004, 2007; Carbonell, 2014), el CEE L'Estel (Font, 2004) o el proyecto CEIP Els Xiprers (Agell, Sala y Torrent, 2009)

30

Más información en: <http://www.educantabria.es/necesidades-educativas-especiales/centros-de-recursos-para-la-educacion-especial.html>

son algunos ejemplos. Sin olvidar, que los proyectos en cada centro han seguido, como no puede ser de otro modo, procesos y caminos distintos que han dado lugar a experiencias también diferentes, en líneas generales son propuestas en las que alumnos con y sin NEE «aprenden con y en» los CO. Se entiende que los profesionales de los CEE así como su alumnado pasan a los CO. De este modo, los profesionales de los centros específicos intervienen con todo el alumnado del CO y asesoran, proveen de materiales o forman colaborativamente a otros profesionales en los centros ordinarios.

Como reconoce Carbonell (2017), «el proceso de reconversión de los CEE como centros de recursos (...) es algo largo, intermitente (...) y no está exento de dificultades y de anhelos personales o corporativos muy legítimos» (p.194), no obstante, es preciso evolucionar en favor de algo que es más legítimo aun, el derecho a la educación. Sorprende que después de un siglo de historia en la respuesta al alumnado con discapacidad, se pueda pensar en la especialización de los centros educativos, es decir, más CEE y/o que estos sean los que acojan al alumnado con discapacidad intelectual. No podemos obviar que la creación de determinados espacios legitima las necesidades que algunas personas tienen, sin obligar a cuestionarse el por qué o para qué de esos espacios y, como señalara Aiscow (2001), reconocer el problema es el primer paso en el camino hacia una escuela inclusiva.

El tema es, sin ninguna duda, complejo y consecuentemente, precisa toda nuestra atención, reflexión y debate. Asimismo, se necesita una mayor determinación y claridad en la normativa que garantice que las propuestas caminan en la dirección deseada. La educación inclusiva es uno de los principios que orientan el trabajo de los centros educativos recogido en la LOMCE (2013) pero no hay referencias sobre lo que podrían hacer los CEE como CRR a la inclusión educativa. Del mismo modo que se afirma que la escolarización del alumnado con NEE debe hacerse en CO «preferentemente», las referencias a los CEE deben ir más allá de ser el lugar en el que se escolarizan ciertos alumnos y desde los que se ponen en marcha actuaciones específicas por parte de determinados profesionales. Creemos que se requieren fórmulas imaginativas que rompan con la forma en la que tradicionalmente se ha entendido la respuesta educativa a los alumnos con y sin NEE en los CO y en los CEE y bajo las que sea posible reconocer una revisión de los planteamientos teóricos sobre los que se diseñan las políticas y las prácticas educativas (Skrtic, 1996). Tal y como ya señalamos (Rojas y Olmos, 2016),

(...) es precisa una apuesta clara por el desarrollo, tanto en la normativa general como en cada una de las CCAA, de proyectos conjuntos con los CO o la puesta en marcha de redes de trabajo por zonas que permitan a los CO beneficiarse de los recursos humanos y materiales acumulados por los centros específicos. (p. 332)

Esta puede ser una manera de reconocer el trabajo que algunos de esos centros han llevado a cabo durante años, al mismo tiempo que un medio para visibilizar posibilidades tanto para quienes siguen siendo CEE o CRR a la Educación Especial en los CO, como para estos últimos.

2.3.2. ¿Cuántos profesionales? ¿Para qué niños?

El Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, establece las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñarán sus funciones en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Entre otras, recoge con carácter general la especialidad de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, dos de las figuras tradicionalmente contempladas en los centros entre los profesionales del apoyo educativo. Por tanto, con carácter general, la normativa reconoce entre el cuerpo de maestros de Educación Primaria esas dos especialidades y ha supuesto que prácticamente en todas las Facultades de Educación se hayan desarrollado las menciones que especializan a una parte del profesorado.

Asimismo, situados en Cantabria, el desarrollo del modelo de atención a la diversidad iniciado en el 2005 estuvo acompañado de un incremento significativo de servicios y figuras profesionales para apoyar al alumnado y a los docentes. La normativa contempla que la diversidad hace referencia a todo el alumnado en los centros educativos y su respuesta debe resultar de la acción conjunta y responsable por parte del centro. También que «las actuaciones deben ser el resultado de una planificación e intervención conjunta y coordinada de todos los profesionales y de todos los órganos de gobierno, de participación y de coordinación de los centros» (Orden EDU/21/2006).

Como ya señaláramos (Haya y Rojas, 2016), a las figuras de apoyo que se consolidaron con la LOGSE (1990), se añadieron otras como las Unidades de Orientación Educativa (UOE) en los centros de Educación Infantil y Primaria, las Aulas de Dinamización Intercultural, los Coordinadores de Interculturalidad, los profesionales de Servicios a la Comunidad o el Equipo Específico de atención a las alteraciones de las emociones y de la conducta. Es más, la colaboración entre el profesorado y con las familias es la función que más presencia y en la que más se insiste con cada uno de los profesionales y órganos a los que refiere dicha Orden. Consecuentemente, es posible pensar que la mayor dotación de recursos refleja la preocupación de la Administración regional por responder a las necesidades y demandas del alumnado en los centros. Sin embargo, hay algunas cuestiones que merecen nuestra atención.

En primer lugar, no se nos puede escapar que una mayor dotación no se acompaña necesariamente de una mejor respuesta educativa o que la decisión de organizar el apoyo dentro de los centros partiendo de las funciones que cada profesional debe cumplir no es una disposición neutral. Aun siendo conscientes de que

se trata del marco regulador, este es uno de los mecanismos³¹ a través de los que «penetra» la cultura en los centros escolares (Santos Guerra, 2000). De este modo, cuando la dotación de recursos se materializa en la asignación de profesionales por tipos de estudiantes –que tendrán que ser objeto de un proceso de evaluación psicopedagógica para optar a dichos recursos– a los que es posible responder mediante medidas específicas o extraordinarias en programas o espacios diferenciados, la probabilidad de que se reproduzcan los esquemas y las prácticas «de siempre» es muy alta porque en realidad, nada cambia o lo hace superficialmente. Es decir, puede cambiar el lenguaje –y hablamos de inclusión y de colaboración entre profesionales– o las figuras profesionales –se cuenta con profesionales de interculturalidad o de servicios a la Comunidad–, pero no se revisan los valores que sostienen el modelo experto, ni tampoco los procesos o estrategias que suelen ponerse en juego.

En segundo lugar, el modelo de educación inclusiva introduce el constructo de barreras de aprendizaje para reemplazar el de NEE y las considerables limitaciones que tiene sobre los niños o jóvenes etiquetados. Así, es cuanto menos paradójico que se apueste por la inclusión, se argumente la existencia de numerosas barreras al aprendizaje y la participación, pero buena parte de los esfuerzos vayan dirigidos a delimitar con la mayor precisión posible las tipologías de alumnado que requieren más apoyo que el resto. Esto es, alumnos para los que crean profesionales y estructuras específicas.

Esto último conduce de igual modo a reforzar la idea de que la diversidad la forman unos pocos, los que tienen problemas para aprender (como los demás) y el reduccionismo en el que acaba convirtiéndose el término, induce a pensar que la inclusión es un proceso desde el que gestionar al alumnado problemático (Armstrong, Armstrong y Spandagou, 2011). En este marco, la afirmación de que la diversidad es valiosa puede parecer una ironía.

En tercer lugar, la consideración institucional y colaborativa del apoyo choca frontalmente con un grado elevado de especialización y compartimentación de la actividad profesional. La búsqueda de respuestas imaginativas o creativas en los centros encuentra obstáculos en una organización fuertemente burocrática y balcanizada de los apoyos educativos.

Asimismo, creemos que es importante tener en cuenta que:

- La colaboración requiere que una persona sea capaz de distanciarse de ciertas ideas propias de su formación para poder alcanzar una visión más global o completa de las situaciones educativas o participe en la resolución

³¹ La penetración de la cultura en la escuela se produce a través de diferentes mecanismos como: las prescripciones sobre lo que la escuela debe hacer y conseguir; los comportamientos, ideas, lenguajes y actitudes de los alumnos; las formas de evaluación que se imponen en la escuela; la literatura pedagógica o las expectativas que sobre la escuela mantiene la sociedad (Santos Guerra, 2000).

de estas, aunque no tengan que ver necesariamente con su formación específica. Por tanto, estar en disposición de un título no habilita al profesional para trabajar de manera colaborativa.

- Las parcelas del conocimiento no están claras y los esfuerzos por delimitar donde empieza el trabajo de uno y acaba el de otro, se convierten en una trampa para los centros y el alumnado (se multiplican los profesionales y se duplican funciones y programas). En este sentido algunos autores reclaman la necesidad urgente de establecer alianzas (Sapon-Shevin, 2013, 2014; Booth y Ainscow, 2015) y detener la parcialización de propuestas.

En resumen, sabemos que el modelo profesional es insuficiente para responder a muchos de los problemas que se plantean diariamente en las escuelas y que además es cómplice en el mantenimiento de un modelo psicomédico o deficitario de las necesidades educativas especiales. Con frecuencia la insatisfacción sobre la eficacia del apoyo trata de resolverse con estrategias cuantitativas y se pretende que la solución pase por aumentar el número de profesionales, añadir nuevos perfiles de experto («coordinador de interculturalidad», «servicios a la comunidad», «maestro de compensatoria», etc.) o intensificar el apoyo a niños particulares. No obstante, esto último como ya plantearan York et al. (1999), sigue demostrando ser contraproducente para el conjunto de la comunidad escolar porque

- Reduce el tiempo en el que el alumnado que recibe apoyo interacciona y participa con sus compañeros en las actividades de la escuela;
- Crea desigualdades en cuanto a la distribución de unos recursos que son escasos, sobre todo cuando estudiantes o profesores los pueden necesitar y no los reciben;
- Abruma a las familias del alumnado en cuestión con servicios que no son precisos; y
- Dificulta la comunicación y la coordinación entre todas las personas implicadas.

En ningún caso estamos sugiriendo que sobren profesionales del apoyo. No nos hemos dejado arrastrar por la tendencia rentabilizadora de la lógica neoliberal. Lo que pretendemos es poner de relieve la necesidad de ensayar otras fórmulas que sean más consistentes con la idea de inclusión educativa y social (Porter, 2003; Moliner, 2008; Booth y Ainscow, 2015). Y en este sentido, las palabras de Jarque (2016) nos parecen muy oportunas cuando señala que «un aspecto que debemos dejar muy claro es que los maestros y los profesores ordinarios son las paredes maestras de esta escuela que queremos construir, mientras que los especialistas y auxiliares de apoyo son sus contrafuertes» (p. 43).

La colaboración se ha convertido en un rótulo, una especie de panacea universal que no se plantea o cuestiona. Simplemente es deseable que los profesionales colaboren entre ellos, las familias colaboren con los profesionales o los estudiantes con las familias y los profesionales, pero no se aborda el sentido ético y político del término. La cultura de la colaboración no puede subsumirse en la organización formal de un centro, las reuniones que celebran o los procedimientos burocráticos que siguen, porque la cultura o las subculturas de la colaboración se refieren a un conjunto de actitudes y comportamientos, formas de estar y de relacionarse con otros miembros de la comunidad educativa, que abarcan todos los momentos y todos los días de las relaciones que se establecen dentro de la escuela (Fullan y Hargreaves, 1997; en López, 2004). La cultura de la colaboración no se limita a conseguir una educación más eficaz. Es una condición básica de los procesos educativos basados en los intercambios y la comunicación reflexiva e implica, mantener una actitud acorde con este tipo de intercambios dejando tiempos y buscando espacios para la escucha y la comprensión de lo que acontece.

(...) *veamos* cómo somos percibidos por los demás; *oigamos* lo que otros nos dicen, escuchémosles y tratemos de entenderlos; *hablemos* con los otros, dialoguemos y facilitemos la comunicación y la comprensión mutua; *organicémonos* en grupos humanos estables, dando tiempo, espacio y medios a las relaciones funcionales y significativas; y por último, *tomemos notas*, esto es registremos y objetivemos nuestra comprensión y nuestras actuaciones evitando las intervenciones azarosas y la pérdida de visión sobre el propio grupo que trabaja y colabora. (Parrilla, 1996, p. 96)

En consecuencia, colaborar no es sinónimo de prestar ayuda, intercambiar información o mostrar interés cuando otra persona lo reclama. Se trata de un proceso por el que distintos agentes construyen experiencias, no suman saberes. La cultura de la colaboración implica una forma de entender la educación, que afecta tanto a la idea que se tiene de escuela y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como al papel que juegan los profesionales y las interacciones que se establecen con otros miembros de la comunidad escolar.

La respuesta a la diversidad desde un modelo inclusivo reclama formas creativas de articular el apoyo en las escuelas, es decir, otras formas de trabajo que tienen que ser diseñadas desde los centros y fomentadas desde la Administración, ya sea de forma directa o indirecta, para que progresivamente se puedan ir estableciendo como sistemas habituales de funcionamiento. En palabras de Escudero (2006), el papel de la Administración en proyectos educativos de ciudades o redes sociales de apoyo es irrenunciable, «no sólo para estimular su génesis y desarrollo, sino también para contribuir a una coordinación deseable de iniciativas que en caso contrario, no pasarían de esfuerzos aislados y marginales» (p. 37).

2.3.3. ¿Cuántos planes son necesarios?

El Plan de Atención a la Diversidad es uno de los recursos o medios articulados desde las escuelas para dar respuesta educativa a todo el alumnado. En Cantabria, desde el año 2005, todos los centros subvencionados con fondos públicos están obligados a diseñar y evaluar dicho plan que ha de formar parte del Proyecto Curricular de Centro. La propuesta debe recoger el análisis de la situación de cada centro, las medidas (actuaciones y programas) encaminadas a atender a la diversidad y los recursos que se destinarán, así como el procedimiento de seguimiento, evaluación y revisión del plan. De un modo u otro, la atención a la diversidad pasa a ocupar un mayor espacio en los claustros escolares y muchas de las actuaciones que se venían desarrollando adquieren mayor visibilidad en la vida pedagógica del centro (Haya y Rojas, 2016).

La Resolución de 22 de febrero de 2006, aprobada un año más tarde nace con el espíritu de facilitar y orientar a los centros en la elaboración de los PAD, lista un conjunto de actuaciones de tipo organizativo, curricular o de coordinación que ordena asimismo en medidas ordinarias, específicas y extraordinarias. La propuesta dirige la atención de los centros educativos sobre cuestiones de tipo organizativo y curricular y, por tanto, refleja esa preocupación existente desde el modelo de educación inclusiva por reestructurar las prácticas, las políticas y las culturas en los centros. Asimismo, el Decreto 98/2005 da prioridad a las medidas ordinarias en los centros y rechaza la asociación entre tipos de medidas y necesidades del alumnado:

Art. 9.2. A la hora de tomar decisiones para dar respuesta educativa a la diversidad del alumnado, se priorizarán las medidas ordinarias. Las medidas específicas y extraordinarias deberán utilizarse cuando la aplicación de las medidas ordinarias haya sido insuficiente o cuando la evaluación psicopedagógica así lo determine.

3. La aplicación de medidas específicas o extraordinarias no excluye la aplicación de las medidas ordinarias que se determinen. Se evitará asociar de manera automática necesidades a medidas, debiéndose aplicar, en cada caso, las que más convengan a la situación del alumno o alumna.

La propuesta invita a los centros a repensar su funcionamiento a través del trabajo conjunto y el PAD es el medio para desarrollar mejoras. La elaboración del PAD queda en manos de los centros y, por tanto, del conjunto de culturas y políticas que en ellos conviven. No obstante, el inventario de propuestas recogidas en la Resolución se asemeja más a un conjunto de soluciones técnicas que a una invitación al cambio desde la reflexión ética. Asimismo, como cualquier clasificación, la propuesta hecha por la Administración puede ser objeto de revisión (no olvidemos que la Orden se introduce con ese carácter orientador), pero las resistencias al cambio y/o la preocupación por ajustarse a la norma lleva a que

sea más fácil asumir una propuesta dada que cuestionarla y tener que articular nuevos modos de hacer.

Por otra parte, la asignación de algunas propuestas a un tipo de medidas –ya sean estas específicas o extraordinarias– bajo el argumento de que beneficia a los estudiantes que las necesitan es cuestionable desde una perspectiva inclusiva. Algunas de las acciones que se proponen como las adaptaciones de acceso y que se incluyen entre las medidas específicas y extraordinarias son reflejo de otros modelos de atención a la diversidad que no reconocen que la escuela fue inicialmente diseñada para dar respuesta solo a algunos estudiantes, ni en qué medida los significados atribuidos y expresados por esos espacios configuran y definen lo que todos entendemos que es deseado y deseable.

Además, las respuestas diferenciadoras restan oportunidades a algunos niños a estar, aprender y participar en contextos ordinarios. Como recogen Thomas y Loxley (2007), el sistema especial nunca ha demostrado ser efectivo, pero es capaz de reponerse una y otra vez de las críticas apoyándose en la pretendida objetividad de las decisiones que lo sostienen (porque el diagnóstico precede a una intervención diferenciada en contextos específicos). El reconocimiento y la justificación normativa de las mismas, se convierte en una puerta abierta a la «dualización» de la enseñanza» (Escudero y Martínez Domínguez, 2011; Martínez Domínguez, 2011). La asignación de medidas específicas y extraordinarias es asociada al alumnado que necesita adaptaciones significativas del curriculum y, por tanto, fundamentalmente a todos aquellos niños o jóvenes a los que valora como alumnado con NEE (en alguna de sus categorías). De este modo, y aunque la norma declara que no se asignarán medidas a tipos de alumnos, la misma norma define qué medidas se adoptarán con algunos estudiantes.

A lo anterior cabe añadir que los PAD cohabitan en los centros educativos con otros planes, como el plan de interculturalidad, el plan regional del absentismo, el de abandono escolar o el de Convivencia³². No podemos detenernos en cada uno de ellos, pero sí quisiéramos poner de relieve la fragmentación que se deriva de la organización de planes por tópicos o colectivos y su sentido desde un modelo de educación inclusiva. Así, es posible pensar que la necesidad de reflexionar en torno a la convivencia en los centros y diseñar un plan que sea recogido en el Proyecto de Centro debe llevar a revisar aspectos organizativos y curriculares. Es más, el hecho de que el Plan de Convivencia se articule en torno a cuestiones fundamentales cuando hablamos de educación inclusiva como es el aprendizaje y la participación y en qué medida los centros la promueven nos obliga a revisar planteamientos

³² Este último de obligado cumplimiento para los centros sostenidos con fondos públicos viene regulado por Decreto 30/2017, de 11 de mayo, que modifica el Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

anteriores, tender puentes o integrar esfuerzos entre planes y, por tanto, a no a duplicar o triplicar propuestas, órganos y comisiones.

Artículo 36. Contenidos del Plan de convivencia.

El Plan de convivencia incluirá, entre otros, los siguientes contenidos:

- a) Análisis de la situación de la convivencia en el centro.
- b) Objetivos del Plan de convivencia derivados del análisis previo.
- c) Actuaciones y medidas que se van a desarrollar para favorecer la convivencia, entre otras:
 - 1º Actuaciones organizativas, curriculares y de coordinación, debiendo considerarse, especialmente, la organización del centro y del aula; la coordinación de las actuaciones docentes; la programación y desarrollo del currículo; las estrategias metodológicas; la evaluación del progreso del alumno y de la práctica docente; y las actividades complementarias y extraescolares.
 - 2º Actuaciones dirigidas a la prevención de conductas contrarias a las normas de convivencia y/o gravemente perjudiciales para la convivencia.
 - 3º Actuaciones dirigidas a garantizar la participación de la comunidad educativa.
 - 4º Actuaciones previstas en el ámbito de la mediación en la resolución de conflictos.

El PAD o el Plan de Convivencia deben ser espacios integradores que faciliten la reflexión e inviten al profesorado a valorar los cambios que aseguren que la escuela mejora en su capacidad de respuesta al alumnado. Es decir, uno u otro puede ser un medio que invite a la puesta en común, que promueva el diálogo y el conflicto sobre el sentido de lo que se hace en la escuela y, por tanto, haga posible la participación en la escuela; uno u otro puede ser una herramienta desde la que negociar significados, pensar sobre lo que se da por supuesto, extrañar lo familiar y hacer visibles otras posibilidades.

El PAD puede ser una oportunidad para fomentar comunidades de práctica que pueden ponerse en relación con otras comunidades de práctica, favoreciendo el desarrollo de un fin último común. Si esto es lo que se busca, porque la idea compartida sobre inclusión es la mejora de las escuelas, urge poner en común y aunar lo que desde ellas se hace, reforzando el lenguaje e invitando al cambio.

2.3.4. ¿Qué se evalúa? ¿A quién evaluamos?

Recientemente, Calderón Almendros y Echeita (2015) exponían en un artículo sobre las actuales prácticas de evaluación psicopedagógica en qué medida estas son un obstáculo para el desarrollo de sistemas más inclusivos. Los autores abordan cómo una herramienta que en sus orígenes debía contribuir a la equidad del sistema y significó un progreso innegable frente a los modelos y prácticas centrados en el diagnóstico y la categorización del alumnado, se ha convertido en el «obligado «filtro» que sirve para determinar qué alumnado considerado con NEE pueden ser escolarizados en centros ordinarios y quiénes no» (p. 86). Ambos autores recono-

¿PARA QUIÉN ES MÁS CONVENIENTE ACUDIR A UN CEE? ¿POR QUÉ? ¿QUÉ JUSTIFICA O ARGUMENTA ESA DECISIÓN? ¿QUÉ ALTERNATIVAS TIENEN LAS FAMILIAS O LOS PROFESIONALES QUE IDENTIFICAN BARRERAS U OBSTÁCULOS EN OTROS LUGARES? ¿QUÉ EVIDENCIAS SE RECOGEN PARA VALORAR LA ORGANIZACIÓN DE LOS TIEMPOS Y ESPACIOS O DE LOS APOYOS? ¿QUÉ CERTEZAS SOBRE LA INFLEXIBILIDAD DEL CURRÍCULO O LA RIGIDEZ DE LOS MATERIALES?

cen que la iniciativa estaba viciada por una mirada excluyente sobre la igualdad y reclaman con urgencia cambios en el modelo hegemónico de evaluación psicopedagógica, de manera que esta pueda ser una palanca para la inclusión.

Como los autores, nuestra opinión de que esa práctica se ha ido pervirtiendo con el tiempo se apoya en un conocimiento parcial de la situación, porque no disponemos de investigaciones que evidencien los usos de esas prácticas evaluativas³³. No obstante, conocer lo que dice

la norma —en qué pone la mirada y qué vacíos deja—, nos ayuda en parte a contribuir a la reflexión sobre qué es mirado y qué es evaluado, lo que sin duda es relevante desde un enfoque inclusivo.

Si nos ocupamos de lo que señala la normativa autonómica, el Decreto de Atención a la Diversidad de Cantabria (D98/2005) recoge en su preámbulo que, para el diseño, desarrollo y evaluación de las actuaciones relativas a la atención a la diversidad del alumnado en las escuelas, la Administración «promoverá la formación y el asesoramiento necesarios al profesorado para dar respuesta, en un marco de colaboración, a problemas concretos relacionados con la atención a la diversidad en la práctica cotidiana» (p. 9204).

En el artículo 6 se refiere a la detección de necesidades del alumnado que define como parte del proceso de evaluación y, consecuentemente, como parte de la evaluación global de cada estudiante. Se especifica que esta habrá de realizarse en los primeros momentos de cada curso escolar. Asimismo, el Decreto recoge cuestiones básicas relacionadas con la evaluación psicopedagógica (art. 7), el dictamen de escolarización (art. 8), la evaluación del progreso del alumnado y las adaptaciones curriculares (art. 18), la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas (ahora de apoyo educativo) (art. 22) o las modalidades de escolarización (art. 27). Al final del documento, en el artículo 41, se define el PAD y se especifica que este debe incluir la evaluación y revisión del mismo.

Como ya se apuntó, el Decreto 98/2005 fue desarrollado a través de varias órdenes y resoluciones con el propósito de orientar y concretar las prácticas pedagógicas. Así, la Orden EDU5/2006, de 22 de febrero, regula los planes de atención a la diversidad y el funcionamiento de la Comisión para la Elaboración y Seguimien-

³³ No obstante, noticias aparecidas en la prensa en estos últimos años denuncian la falta de opciones para algunos niños y sus familias cuando estas deciden no escolarizar a sus hijos en centros especiales. También algunos trabajos como el de Calderón Almendros y Habegger (2012) visibilizan en qué medida la evaluación se pone al servicio de prácticas discriminatorias.

to del Plan de Atención a la diversidad en los centros educativos (CESPAD) y la Orden EDC/11/2014, de 11 de febrero, la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo. Por tanto, ambas normas han de ayudarnos a entender lo que se evalúa y el sentido que esta tiene.

La primera norma específica que los PAD deben contar con la participación y reflexión conjunta del profesorado y que, como parte integrante del PCC, debe someterse a revisiones periódicas para que se introduzcan las modificaciones oportunas. La redacción del texto deja claro los plazos a seguir, los órganos implicados en el proceso y estipula que se han de realizar cambios en función de las necesidades que se detecten en el alumnado y de los resultados de evaluación. La confianza depositada por la Administración en los equipos docentes es evidente lo que devuelve, asimismo, una idea de los docentes como profesionales reflexivos. Sin embargo, cabe preguntarse ¿qué criterios orientan las decisiones de los Claustros?, ¿qué instrumentos, recursos o materiales se usan en los centros para orientar sus decisiones?, ¿qué instrumentos o recursos usa la Administración para orientar, formar o acompañar a los centros en el desarrollo de prácticas más inclusivas?, o simplemente, ¿cómo se evalúa que las decisiones sirven para el desarrollo de prácticas más inclusivas?

Si nos ocupamos de la evaluación psicopedagógica, la Orden EDC/11/201 en su introducción se refiere a esta como un proceso que repercute en todo el centro educativo al identificar las barreras que algunos estudiantes encuentran.

La evaluación psicopedagógica contribuye a mejorar la atención a todo el alumnado y, consecuentemente, la calidad de la institución escolar, ya que identifica y trata de neutralizar aquellos elementos, situaciones y actuaciones que pueden agravar las posibles dificultades de aprendizaje, y refuerza las condiciones educativas que contribuyen a propiciar el progreso académico y el desarrollo personal y social de los alumnos.

Esta definición, más amplia que la que fue introducida en el Decreto 98/2005³⁴ invita a pensar en la evaluación psicopedagógica como herramienta que afecta a los

34

Artículo 7. Evaluación psicopedagógica.

1. Se entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos y alumnas que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, como para fundamentar y concretar las decisiones curriculares, organizativas y de coordinación, así como el tipo de ayudas que aquellos puedan precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

La evaluación psicopedagógica será necesaria para determinar si un alumno o alumna tiene necesidades educativas específicas; para la toma de decisiones relativas a la escolarización de este alumnado y para su orientación escolar y profesional (art.7). (D98/2005, de Atención a la Diversidad).

centros y contribuye a su revisión. Es posible intuir que el proceso no se centra en algunos estudiantes y es consciente de la complejidad de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. No obstante, el desarrollo de la norma aclara cualquier duda sobre quiénes son sujetos de evaluación y para qué o cuál es el sentido de la misma. Concretamente, y tras haber definido en el artículo 2 al alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, el artículo 4 recoge que la evaluación psicopedagógica es necesaria para determinar si un alumno puede ser considerado como alumno con NEAE, tomar decisiones relativas a su escolarización o proponer la flexibilización del período de escolarización. Esto es, decisiones que versan sobre un alumno y le afectan fundamentalmente a él y a su familia.

- a) Determinar si un alumno tiene necesidad específica de apoyo educativo, tanto al inicio como durante su escolarización. La necesidad específica de apoyo educativo vendrá determinada, fundamentalmente, por las dificultades que el alumno manifieste tanto en su desarrollo como en el aprendizaje, con independencia de las condiciones personales de discapacidad o trastorno que pueda presentar.
- b) Tomar decisiones relativas a la escolarización, a través del dictamen de escolarización.
- c) Proponer, de forma extraordinaria, la flexibilización del periodo de escolarización.

La norma declara quiénes son los profesionales competentes para la realización de la evaluación y cuál es el contenido básico de la misma, señalando que debe recogerse información del alumnado, así como de otros contextos relevantes, como el escolar y el familiar y social. Se especifican además las técnicas e instrumentos de evaluación a utilizar (art. 7) y el proceso a seguir hasta llegar a la elaboración del informe psicopedagógico, que también se detalla con bastante exactitud.

9.1. El informe psicopedagógico es el documento oficial en el que, de forma clara y completa, se refleja la situación evolutiva y educativa actual del alumno en los diferentes contextos de desarrollo y enseñanza, se concreta su necesidad específica de apoyo educativo si la tuviera y, por último, se orienta la propuesta organizativa y curricular del centro para el alumno y se determina el tipo de apoyo que pueda necesitar durante su escolarización para facilitar y estimular su progreso.

En uno de sus apartados la Orden específica que el informe psicopedagógico ha de recoger una síntesis de los datos obtenidos del alumnado en los diferentes contextos, entre los que se encuentra la previsión de apoyos (organizados por medidas) y orientaciones para el centro o la familia. La evaluación parece presuponer que los contextos de aprendizaje son los deseables y que, si el joven no aprende, necesita medidas dirigidas a él o ella personalmente, entre las que se encuentra la escolarización en un CEE.

11.3. El dictamen de escolarización recogerá la modalidad de escolarización más conveniente para el alumno, así como el tipo de apoyo, medidas y recursos necesarios

para su desarrollo personal y social determinados en el informe de evaluación psico-pedagógica.

De esta manera, la Educación Especial funciona como un filtro para hacer más manejable el sistema educativo. Sin embargo, ¿para quién es más conveniente acudir a un CEE? ¿Por qué? ¿Qué justifica o argumenta esa decisión? ¿Qué alternativas tienen las familias o los profesionales que identifican barreras u obstáculos en otros lugares? ¿Qué evidencias se recogen para valorar la organización de los tiempos y espacios o de los apoyos? ¿Qué certezas sobre la inflexibilidad del currículum o la rigidez de los materiales? ¿Qué procesos de devolución y acompañamiento se hacen a los centros educativos desde la Administración? ¿Son un acicate para seguir procesos de cambio y mejora escolar? ¿De qué manera condicionará la construcción de la identidad de ese niño o joven?³⁵.

¿Qué evidencias ayudan a repensar un sistema que demanda la inclusión, pero abre puertas a la exclusión? Porque como señalan Calderón-Almendros y Echeita (2015), las normas y directrices dadas por la Administración no son congruentes con las declaraciones internacionales como la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad. Así, y como ya recogieramos en algún otro momento de este documento, deberíamos «medir lo que valoramos», en lugar de «valorar lo que podemos medir» (Ainscow, 2005).

2.4. ALGUNOS RECURSOS PARA SEGUIR TRABAJANDO



LECTURAS BÁSICAS

- CALDERÓN ALMENDROS, I. Y ECHEITA, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. En J. Palou, M. Fons y J. Cela (coords.), *Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes* (págs. 35-41). Barcelona: Graó.
- GALLEGO-VEGA, C. Y PARRILLA, A. (1998). Grupos de Apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-31.
- HAYA, I. Y ROJAS, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 155-170.
- MARTÍN, N. Y SOLER, M. (2002). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 60-62.

³⁵

Como señalan Thomas y Loxley (2007), «recibir el calificativo «especial» es recibir una nueva identidad dentro del sistema escolar» (p. 119) y esa nueva identidad (otorgada) convierte a la persona en objeto de todo un conjunto de intervenciones que refuerza su diferencia, su diversidad.

Otros materiales



AUDIOVISUALES

ROJAS, S. y HAYA, I. (Dir). (2017). Diálogos en educación inclusiva. Avanzando en una escuela para todos. Santander: UC. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=tAdyTVnmLko>

VAN DEN BRULE, J. (Prod) y ATRAKCHI, D. (Dir). (2008). A world for Inclusion. París: UNESCO.



ACTIVIDAD

VAN DEN BRULE, J. (Prod) Y ATRAKCHI, D. (Dir). (2008). *A world for Inclusion*. París: UNESCO.

Actividad 2. Tras el visionado del documental *Un mundo para la inclusión*, enumera las variables que en él aparecen y argumenta en qué medida pueden ser palancas para la inclusión educativa.

Actividad 3. Recoge en el siguiente cuadro los principios sobre los que se sustenta la normativa señalada, el alumnado que requiere apoyos según la misma y el tipo de respuestas que se contemplan para ese alumnado.

Norma	DECRETO 98/2005	LOE (2006)	LEY DE CANTABRIA (2008)	LEY DE CANTABRIA (2008)
Principios				
Destinatarios (¿categorías? ¿diferencias entre las categorías? (...)				

Respuesta/s educativa/s proponen				
...				

- ¿Qué tipo de respuestas se ofrecen?
- ¿Qué diferencias observas entre las distintas normas?
- ¿Qué observas cuando las analizas conjuntamente?
- ¿Qué consecuencias se derivan?

Capítulo 3

Aulas inclusivas

3.1. INTRODUCCIÓN

El modelo de escuela inclusiva cuestiona la creencia aun extendida de que las dificultades de aprendizaje que algunos niños y niñas manifiestan son individuales y, por tanto, es necesario intervenir sobre el alumnado para «arreglar» o «cambiar» lo que parece que no funciona bien. Como hemos señalado a lo largo de estas páginas, el modelo inclusivo pone en entredicho una forma de pensar y de hacer que no duda de la organización y la práctica de las escuelas ordinarias porque supone que son aptas para la mayoría de los niños y que parece no ser consciente (o no querer hacerse consciente) de la proliferación de vías alternativas, dobles o paralelas que siguen en su búsqueda de la normalidad y la homogeneización.

(...) no cuestionamos las prácticas basadas en la normalidad y la homogeneidad porque generamos otras vías de segundo orden y excluyentes para el alumnado que no logra adaptarse a la norma: el etiquetado, las adaptaciones curriculares significativas individualizadas, las aulas específicas y los centros de educación especial (entre otras) están haciendo de válvula de escape para seguir manteniendo el *statu quo* de la institución cuando (...) esta debe transformarse profundamente a tenor del cambio de escenario social en el que nos encontramos, definido, entre otros aspectos, por querer avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad humana como un derecho básico de ciudadanía. (Calderón Almendros y Echeita, 2016, pp. 38-39)

El modelo de escuela inclusiva valora la diversidad humana y, por tanto, el conjunto de diferencias que le dan forma y que la hacen inasible. Asimismo, es consciente de que la diversidad en los centros viene atravesada y está definida por numerosas situaciones de desigualdad que sitúan a algunos estudiantes en lugares poco deseables. Se mueve en la complejidad de reconocer y valorar las diferencias

sociales, culturales, religiosas, de capacidades o de género y de combatir las desigualdades que las respuestas sociales a esas y otras diferencias producen dentro y fuera de la escuela.

Así, la escuela debe responder a las necesidades educativas de *todos* los alumnos y debe ser capaz de reconocer y suprimir los obstáculos o barreras que los centros y las aulas –a través de sus culturas, políticas y prácticas– «colocan» a algunos estudiantes. La cuestión no está en cuántos niños se ven afectados por algunas prácticas, sino en el hecho de que esas prácticas más o menos sutiles, más o menos aceptadas, se repiten en las escuelas. Nos referimos a un currículo que no se relaciona con sus experiencias, clases mal preparadas o sin preparar, actitudes racistas, sexistas u homófobas toleradas; o la utilización de un lenguaje extraño o ajeno a las posibilidades del alumnado, entre otras (Sapon-Shevin, 1999; Booth y Ainscow, 2015). En conjunto, prácticas que empujan a algunos estudiantes a buscar formas de pasar inadvertidos o enmascarar quienes son para aprender en la escuela, incluso a valerse de estrategias de resistencia que son usadas desde las instituciones para legitimar sus políticas y prácticas pedagógicas (Calderon Almendros y Habegger, 2012).

La escuela, y los docentes en la escuela y las aulas, conscientes de esos obstáculos deben cuestionar el tipo de relaciones que se favorecen y los mecanismos que se emplean para sostener determinadas prácticas: ¿en qué discursos estamos sumidos? ¿a qué intereses responde la organización del alumnado por grupos de nivel? ¿qué espacios ponemos a disposición de qué alumnos? ¿cómo conviven el discurso de los derechos con las respuestas desiguales? ¿cuánto tiempo destinamos a pensar qué contenidos son valiosos? Estas y otras cuestiones ponen de relieve la complejidad de elementos que intervienen en la planificación-acción educativa, la dificultad para fragmentar o separar lo curricular de lo organizativo y lo educativo de la ética y la política.

Las próximas páginas son un espacio para continuar reflexionando sobre algunas de estas cuestiones partiendo de una de las condiciones necesarias para el desarrollo de aulas en movimiento, aulas inclusivas o aulas para todo el alumnado: un marco de planificación común de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) (Cuadro 18 y 19). El reconocimiento de que las escuelas son para todos no puede conseguirse mediante la implementación de las prácticas de educación especial en las aulas ordinarias (Ainscow, 2001; Porter, 2001). Esto hace necesario abandonar modelos de planificación que parten de un diseño general que después hay que adaptar a algunos estudiantes y pensar desde lo común para todos, desde dónde los docentes tomarán decisiones que afectarán de forma distinta al alumnado. De este modo, enseñanza y aprendizaje no pueden desligarse porque lo que es valioso enseñar en el aula, es inestimable que todos lo aprendan, siendo necesario buscar las vías, los recursos y los apoyos que lo hagan posible.



Cuadro 18. Ingredientes para el desarrollo de aulas inclusivas.

3.2. MARCO PLANIFICACIÓN COMÚN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.2.1. Los escenarios escolares: espacios para todos

Cada lugar tiene su propia alma. Cada lugar tiene su propia identidad y es una dimensión comunicativa que va más allá. Cada persona percibe algunos aspectos del lugar en el que vive: el olor, el color, la temperatura, el equilibrio entre lo vacío y lo lleno... esas características determinan la organización y la identidad de cada lugar. (Osoro y Meng, 2009, p. 118)

El espacio es una unidad simbólica que provee las condiciones sociales de producción de sentido, esto es, lo que acontece en un lugar. Es posible diferenciar dos niveles importantes cuando nos referimos al espacio, el físico, el espacio manifiesto o construido y el espacio social y cultural. Si el primero hace referencia a la dimensión material, tangible y que podría ser objetivada, el segundo se refiere a la organización social, a la dimensión intangible o no material en la que la ideología, las creencias o las relaciones de poder son los elementos constituyentes. Ambos niveles, entorno construido y organización espacial, espacio y ambiente como lo denomina Romo (2012), citado por Osoro y Meng (2015),

forman un todo, aunque en esencia son diferentes. «Mientras la organización espacial es básicamente un contenido mental que forma parte del campo del pensamiento y de la acción humanas, el entorno construido es el espacio tangible, medible, de lo edificado» (Tapada, 2002: 46).

La escuela es, por tanto, el edificio o edificios que albergan todo un conjunto de ideas sobre lo que significa enseñar y aprender, sobre quiénes acuden a la escuela y para qué o qué tipo de relaciones se dan entre las personas que en ella conviven. La escuela como escenario de procesos de E-A no es única. Es posible afirmar que no hay una escuela, sino muchas escuelas a las que dan forma las personas que durante más o menos tiempo las habitan. No obstante, y a pesar de la obviedad de la afirmación, la dimensión física del espacio escolar, devuelve y construye una idea bastante homogénea de la escuela, lo que sin duda condiciona lo que ocurre en los pasillos, las aulas o las salas de uso polivalentes, cuando las hay. En este marco, tres son las ideas que queremos resaltar: 1) las escuelas se sustentan sobre un conjunto de ideas en torno a los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) que al mismo tiempo sostienen; 2) los espacios escolares son textos culturales que regulan las prácticas educativas y, como tales, tienen mensajes atribuidos y expresados que excluyen a algunos grupos o personas; y 3), es necesario revisar y definir qué criterios orientan las decisiones que tomamos relacionadas con los espacios (físicos y simbólicos), para que podamos hablar de aulas inclusivas.

Los edificios escolares y las aulas como espacios donde específicamente se producen los procesos de E-A fueron en su origen pensados para un tipo de alumnado y de maestro, en el que uno tenía la responsabilidad de aprender lo que otro le enseñaba. Por tanto, como describen Sancho y Hernández-Hernández (2016), «los propios edificios escolares (rígidos por fuera y por dentro) no fueron diseñados de manera fortuita, sino basados en una determinada manera de entender la enseñanza y el aprendizaje» (p. 9). Esa visión de la escuela como transmisora del saber iría dando forma al imaginario colectivo que sobre ella hay. Asimismo, la llegada de alumnado no previsto no modificó sustancialmente la estructura física, aunque progresivamente plantearía cambios en su organización social y espacial. La integración de alumnado con discapacidad en los centros ordinarios o de alumnado perteneciente a algunas minorías supuso la reproducción del sistema especial en el contexto ordinario. Ahora bien, asegurar el espacio significa afirmar la existencia material y conceptual de cada uno de los elementos que hay dentro (Pérez-Taylor, 2002), de manera que, esos espacios en los que se atiende solo a algunos estudian-

¿EN QUÉ DISCURSOS PEDAGÓGICOS ESTAMOS SUMIDOS? ¿A QUÉ INTERESES RESPONDE LA ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO POR GRUPOS DE NIVEL? ¿QUÉ ESPACIOS PONEMOS A DISPOSICIÓN DE QUÉ ALUMNOS? ¿CÓMO CONVIVEN EL DISCURSO DE LOS DERECHOS CON LAS RESPUESTAS DESIGUALES? ¿CUÁNTO TIEMPO DESTINAMOS A PENSAR QUÉ CONTENIDOS SON VALIOSOS?

tes es una forma de justificar su necesidad –la del espacio y la del alumno–, pero también de regular las interacciones que se producen en un contexto específico y, consecuentemente, también en los demás escenarios educativos.

Por tanto, que las aulas y los centros educativos no estén diseñados y pensados para cualquier estudiante, refuerza la idea de que ese lugar es solo para algunos –los cuales se convierten en la mayoría al ser situados frente a la diferencia que es magnificada– y son necesarios esfuerzos por parte de otros para asegurar que todos puedan acceder, aprender y participar.

Esto nos lleva a una segunda idea importante, y es que los espacios son un obstáculo o barrera para el acceso, el aprendizaje o la participación de algunos estudiantes en contextos ordinarios. Es decir, el espacio es un dispositivo regulador de los procesos de exclusión que viven algunos niños o jóvenes. De entrada, la ausencia de accesibilidad justifica el emplazamiento de algunos estudiantes en centros especiales, lo que al mismo tiempo condiciona el tipo de relaciones que esos estudiantes podrán llegar a establecer. Para quienes acceden a la escuela ordinaria, los espacios en los que son ubicados dentro de clase o fuera de ella, definirán el tipo de relaciones que, facilitarán o no, el sentido de pertenencia. Como señala Kitchin (1998), la exclusión de algunas personas se produce principalmente a través de dos vías: la primera, organizando los espacios para mantener a las personas «en su lugar»³⁶ y la segunda, indicando a las personas que están «fuera de lugar». Es decir, los espacios no son solo contenedores de vida, sino que tienen un rol activo en la definición de lo que acontece, de manera que es posible afirmar que los espacios son textos sociales, recuerdan a las personas si ese es el lugar al que pertenecen, del que pueden formar parte o en el que son bienvenidos.

(...) los espacios en los que vivimos tienen significados atribuidos y expresados. Una ciudad no es sólo un conjunto de edificios, de calles, de parques o de otras infraestructuras, una ciudad es también un texto (cultural) que leemos y al que reaccionamos (Donald, 1992). Las estructuras espaciales y los lugares dentro de los paisajes proporcionan un conjunto de significados culturales que nos dicen si estamos «fuera de lugar» (Cresswell, 1996). (Kitchin, 1998, p. 349)

Retomando la cita, es posible afirmar que una escuela no es solo un conjunto de aulas, salas, pasillos u otras infraestructuras, una escuela es también un texto (cultural) que leemos y al que todos reaccionamos. Los diferentes espacios escola-

³⁶ En el artículo ‘*Out of Place*’, ‘*knowing one’s place?: space, power and the exclusion of disabled people*’, Kitchin (1998) señala que nuestra comprensión de los procesos de exclusión suele apoyarse en el tiempo y la historia, siendo el espacio una variable importante para entender cómo se reproducen y sostienen determinadas prácticas discapacitantes. Aunque el autor se refería a las personas con discapacidad, su trabajo podría ser extrapolable a otros grupos o minorías excluidas socialmente.

res proporcionan un conjunto de significados culturales que nos dicen si estamos «fuera de lugar». Por tanto, el espacio es un recurso para mantener el orden, «se convierte en la estructura que dispone el orden social a partir de eventos cotidianos, cuya repetición es una forma de vida en un sistema comunitario» (Pérez-Taylor, 2002, p. 149).

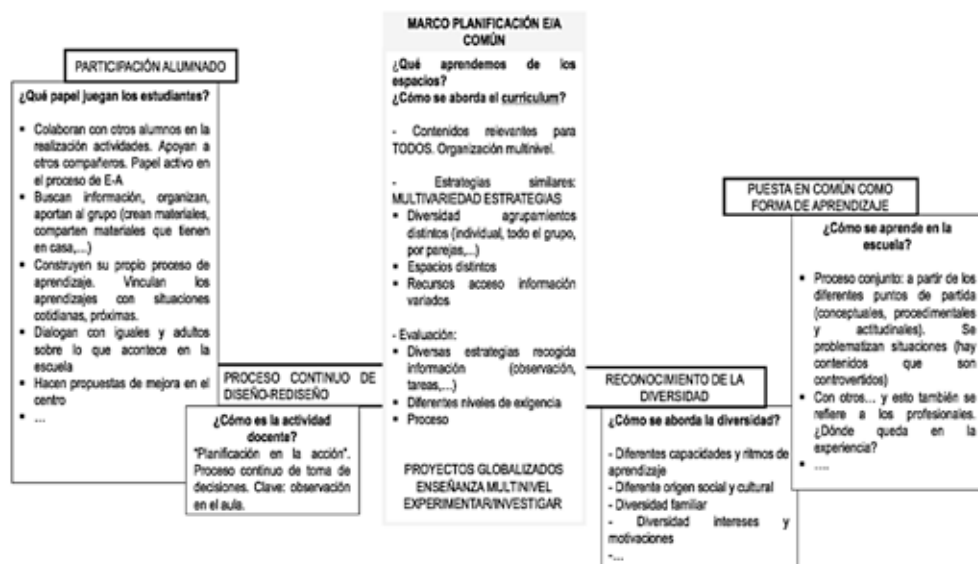
Los mensajes pueden ser explícitos, por ejemplo, cuando en la escuela se señala el aula del profesor de Pedagogía Terapéutica o el aula de Educación Especial –con el que trabaja el alumnado con NEE–; o implícitos, cuando en el aula ordinaria se coloca al lado del profesor al alumno con más dificultades. Estos esquemas se repiten con algunos estudiantes, para todo el alumnado y el profesorado, reforzando ideas y valores, naturalizando determinadas prácticas sociales (Kitchin, 2000).

Finalmente, si lo que se pretende es que la escuela, cualquier escuela pública, sea un lugar para todos los estudiantes, para cualquier estudiante, habrá que revisar qué criterios y qué principios de procedimiento orientan las decisiones que se adoptan en los centros. La cuestión no gira en torno a la introducción de accesos en la escuela, en organizar las clases en grupos de cuatro o en asegurar que los recursos estén a la altura de los más pequeños, sino «en atrevernos a pensar que el aula es el conjunto de lugares físicos, simbólicos y virtuales en los que las personas tienen experiencias de aprendizaje y socialización» (Sancho y Hernández-Hernández, 2016, p. 10), en el que todas las personas tienen oportunidades para aprender y participar.

La transformación de los espacios está relacionada con cambios físicos o estéticos, con cambios organizativos y con cambios relacionales que emergen de los procesos de reflexión en los centros y con los que clarifican y exponen el significado de aprender en las escuelas hoy. Consecuentemente, los cambios se entienden como constantes y solo pueden articularse desde la flexibilidad del pensamiento y la acción (Sancho y Hernández-Hernández, 2016). En este sentido, si entre otras, la apuesta es asegurar que los escenarios de aprendizaje sean espacios donde todos los alumnos se sientan reconocidos y valorados y, por tanto, donde se aprenda a reconocer y valorar a los demás, es preciso revisar y cambiar los espacios físicos y es necesario promover prácticas que desarrollen la colaboración, el sentido de pertenencia y el respeto a las diferencias (Rojas y Haya, 2014). Es necesario que los estudiantes tengan oportunidades para pensar, discutir y dialogar sobre la diversidad y las diferencias, sobre las desigualdades sociales o la responsabilidad global.

La transformación de los espacios escolares no es, pues, una cuestión de modernización de los espacios y sus usos, tampoco de la introducción de adaptaciones de acceso mediante planes de atención a la diversidad (PAD) para que algunos estudiantes puedan estar, sino una toma de decisiones sobre cuestiones nucleares en educación: ¿cómo se construye el conocimiento? ¿qué conocimiento contribuye al desarrollo de individuos y ciudadanos de comunidades justas, éticas y estéticas?

¿con qué herramientas, recursos o medios se promueve ese conocimiento? ¿qué papel tiene el profesorado? ¿y el alumnado? ¿qué posibilidades nos brindan los materiales? ¿es posible vincular lo que acontece dentro de la escuela con la comunidad? ¿y de la comunidad a la escuela?



Cuadro 19. Elementos y condiciones para el desarrollo de aulas inclusivas.

3.2.1.1. Imaginando los escenarios iniciales³⁷

La educación inclusiva reconoce y valora las diferencias humanas y entiende que es sobre las diferencias, sobre la diversidad, sobre la que se construyen las escuelas. Una escuela que entiende que nadie tiene que ganarse la entrada porque todos tienen un lugar, su lugar, dentro del aula y su lugar dentro de la escuela. Por tanto, una escuela que sabe que Miguel, con 3 años y muchas dificultades para interactuar con otros iguales y adultos, tendrá que conocer a nuevas personas, nuevos compañeros y algunos amigos, y eso implicará pensar en cómo organizar el aula y

³⁷

El texto que se presenta a continuación forma parte de una ponencia presentada en el año 2013 en las II Jornadas de Atención Temprana organizadas por la Consejería de Sanidad y Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria. Nos ha parecido interesante revisarla y recuperar aquí algunos extractos que concretan cuestiones abordadas en los capítulos anteriores y que ayudan a plantear en su complejidad el tema que se aborda.

el tipo de demandas que se hacen en el grupo clase para incitar y facilitar esas relaciones. La escuela sabe que eso beneficiará a Miguel, pero también a otros compañeros y a los maestros.

Se trata de una escuela que reconoce que la incorporación de Marta, ahora hace dos años, supuso ampliar el tipo de estrategias de comunicación que se usaban en el aula y a recordar el valor que tiene que los pequeños conozcan con antelación las decisiones que les afectan adoptadas por los adultos. Es decir, hablamos de una escuela que reconoce que sus alumnos, también los que requieren más apoyos, les ayudan a pensar sobre lo que hacen como profesionales y en sus posibilidades de mejora.

Y como en la escuela inclusiva las diferencias se valoran, es posible que se comenten abiertamente. La escuela inclusiva cree que ocultar las diferencias, tratar de invisibilizarlas, produce dolor en los niños, pero también en las familias. A los iguales, les enseña que hay asuntos de los que no hay que hablar, algo que alimenta la desinformación y el desconocimiento sobre las personas (Sapon-Shevin, 1999); y a las familias las enfrenta a silencios incómodos que con el tiempo aprenden a sortear y que a veces las empuja a buscar espacios que perciben como más seguros, para sus hijos y para ellas.

En otras palabras, la escuela inclusiva quiere ayudar a los más pequeños a descubrir que somos seres complejos, nos construimos en relación a múltiples y variadas experiencias y esas experiencias tienen que ser brindadas desde los espacios escolares.

Asimismo, la escuela inclusiva es una escuela acogedora con el alumnado, con los profesionales y también con las familias. Para la escuela es importante que los vínculos con las familias de todos los niños sean fuertes, que sea explícito el respeto a cualquier modelo familiar, que las familias se impliquen y participen en las decisiones del centro y que puedan compartir sus ideas sobre cómo exploran y aprenden sus hijos.

La educación de los más pequeños se nutre tanto de las experiencias familiares como de las escolares. Es preciso, por lo tanto, que se produzca una complementariedad *natural* entre estos contextos en la medida en que uno es continuación del otro y viceversa. (Osoro y Meng, 2008, p. 26)

La escuela cuida a las familias de unos niños que desde muy pequeños reciben muchos y distintos mensajes, algunos de ellos, muy desalentadores. La escuela inclusiva no cree que algunas diferencias, enormemente significativas en el marco de las relaciones humanas, sean determinantes de lo que esos niños serán capaces de realizar a medio y largo plazo, sino el tipo de opciones y oportunidades que les serán brindadas o por el contrario negadas por el hecho de estar en disposición de esas diferencias. Asimismo, entiende que es importante que haya espacios de intercambio con esas familias y que los profesionales compartan ideas sobre cómo fo-

mentar el aprendizaje y el juego en los niños respetando los ritmos infantiles. Así, son necesarios espacios para dialogar, para pensar sobre el trabajo que se viene haciendo, sobre los miedos que aparecen y sobre la incertidumbre que caracteriza a la educación. Esos espacios habrán de servir para establecer alianzas entre sus miembros y, por tanto, serán claves en la lucha contra cualquier expresión de intolerancia o rechazo dentro y fuera de la escuela (Sapon-Shevin, 2013).

Es también una escuela que cuida los espacios porque sabe que estos tienen que asegurar que todos los niños aprenden y se sienten parte. Por tanto, la escuela inclusiva ofrece seguridad física, pero también emocional y relacional a todos sus miembros. La escuela inclusiva no quiere que nadie se sienta fuera lugar.

Se preocupa porque cualquier niño o niña sienta que está en su clase, su patio, su sala de juegos, su biblioteca, su comedor, su baño... utilice o no silla de ruedas, se desplace o no con caminador, necesite o no el apoyo de la maestra para llegar al recreo, tenga que estar o no tumbado en una colchoneta buena parte de la jornada escolar, precise o no de un respirador artificial, pueda o no aplaudir cuando la maestra acaba de leer un cuento, pueda o no utilizar sus manos para construir la escultura que entre todos han creado para su clase.

En consecuencia, la escuela se ve obligada a interrogarse constantemente, porque se está haciendo, porque está en construcción, porque sabe que en sus orígenes la escuela fue pensada solo para unos pocos. En ese proceso, la colaboración entre los profesionales y con las familias es esencial.

Es una escuela en la que se enseña a los niños desde que son muy pequeños que hay que cuidarse y cuidar a las personas que tenemos cerca, a ser hospitalarios (Skliar, 2017). Por tanto, en la que se aprende que a veces es necesario buscar ayuda y otras veces hay que darla; que todos tenemos algo que ofrecer a los demás; que es posible y deseable defender a otros cuando han sido injustamente tratados; y que todos somos diferentes, pero necesitamos ser escuchados atentamente.

La escuela inclusiva es capaz de descubrir las fortalezas, las posibilidades que cualquier niño tiene para aprender a lo largo de su vida y trabajar sobre ellas, entendiendo que esa actividad no empieza y acaba en el aula, sino que empieza en casa y continúa en la escuela, en todos los espacios de la escuela. La escuela no interrumpe la vida, sino que continúa con la respuesta educativa iniciada por la familia e intenta enriquecerla.

Ese debería ser el sentido del gesto-acto del educar: recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospecha y, sobre todo, sin juzgar, para entablar una conversación a propósito de qué haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas. (Skliar, 2017, p. 20)

Asimismo, reconoce las diferencias familiares, sociales, culturales y personales. No obvia que hay niños que no ven, que otros pasan demasiado tiempo solos,

que otros parecen estar desconectados de la realidad más inmediata, que no pueden estarse quietos o que no pueden moverse de una silla de ruedas, sin embargo, sabe que cada una de esas situaciones no explica quién es o cómo aprende ese niño.

Se trata de una escuela que se sustenta sobre un principio fundamental, el derecho de todos los niños a recibir una educación de calidad en los mismos escenarios de aprendizaje. Y la escuela ha de permitir al niño ampliar el conocimiento sobre el mundo que le rodea a través de la observación, la reflexión, la manipulación, la interacción con las personas, la exploración del espacio. Todo ello le brindará la oportunidad de organizar y reorganizar sus esquemas de conocimiento, le servirá de base para nuevos aprendizajes, para interpretar la realidad y para participar y actuar sobre esa realidad (Osoro y Meng, 2015). En consecuencia, la escuela tiene que asegurar las condiciones curriculares y organizativas necesarias.

Desde una escuela inclusiva,

- Los aprendizajes no son contenidos estancos a los que se accede siguiendo un determinado orden y estructura. Los niños pueden acceder a los mismos aprendizajes en niveles de profundidad distintos (unos pueden observar, otros también manipular, para otros supondrá poner en relación con otra información que ya poseen...). Asimismo, ese acceso es posible a través de distintos lenguajes, lo que facilita el aprendizaje significativo y la generalización de lo aprendido.

La experiencia estética es una de las vías de acercamiento a la unidad en la diversidad, permite al educador trabajar tanto desde la multiplicidad de campos emotivos que pueden «impregnar» los ámbitos del conocimiento infantil, como desde la consiguiente multiplicidad de lenguajes que se pueden construir. (Cabanellas, Eslava, Eslava y Polonio, 2007, p. 48)

- El principio de multivariedad de estrategias metodológicas y organizativas es clave para asegurar que los niños aprendan a trabajar solos y con otros iguales; a apreciar, considerar, valorar la información que llega de la maestra, pero también de un cuento, a través de un juego en la pizarra digital, o sentados en la alfombra.
- La evaluación que se ciñe a la realización de actividades concretas que cuentan el número de niños que saben leer, escribir, usar cierto vocabulario en inglés y realizar algunas operaciones matemáticas se convierte en un obstáculo para el aprendizaje y la participación de algunos niños.

En resumen, la escuela inclusiva escucha a la infancia, a toda la infancia, con la intención de comprenderla, de hacerla partícipe de lo que ocurre a su alrededor, lo que le afecta. Es un lugar en el que se va ser niños y niñas y, por tanto, al que se

va a experimentar, probar, jugar, ensayar, descubrir, conocer, y equivocarse. Es el escenario para aprender a acercarnos a los demás por primera vez y descubrirlos/nos (Anguita, 2012).

3.2.2. ¿Qué contenidos? ¿Por qué?

Durante años, algunos alumnos agrupados bajo determinadas categorías permanecieron fuera del sistema ordinario y esa diferenciación fue utilizada para justificar o argumentar el diseño y desarrollo de propuestas curriculares también desiguales. Conocedores de que la escuela no es el «remedio» para todos los «males sociales» o que un currículum común no es la solución a las desigualdades existentes, no podemos ignorar que estas se ven incrementadas si la educación es para algunos inexistente o de menor valía social.

En un contexto socio-cultural complejo y cambiante, la escuela es el medio que ha de proporcionar herramientas para comprender mejor lo que acontece. Es innegable que tiene un papel fundamental en la visibilización, denuncia y no perpetuación de las situaciones de inequidad. La institución escolar, a través del currículum y de su organización, tiene la oportunidad de no permanecer impasible ante lo que ocurre fuera y se refleja dentro. Asimismo, la educación tiene que ver con la capacitación para el ejercicio de la responsabilidad individual y colectiva, respetando la singularidad de cada persona y fomentándola sin discriminaciones. Ello implica que debe brindar la oportunidad a cualquier alumno de acceder y participar de los aprendizajes considerados básicos para su progreso, reconociéndolo además como activo en el desarrollo y difusión de la cultura.

Se trata de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen parecerse algo en las formas de pensamiento, compartir reglas, algunos valores y respetar algunas normas de conducta. Lo cual no significa seguir vías coercitivas y proponer modelos unívocos de cultura que se deban asimilar. (Gimeno Sacristán, 2000, p. 74)

En consecuencia, la institución escolar tiene que definir qué es lo que todo el alumnado debe conocer, para lo que será necesario lograr consensos sobre el conjunto de aprendizajes mínimos y comunes al alumnado, diferenciándolos de los que, aun teniendo valor, no formarán parte de los aprendizajes generales. Esta tarea es, sobremanera compleja, si tenemos en cuenta que escuela se encuentra frente a significativos y complejos retos³⁸. Esto exige, si pensamos en una escuela para todos, el abandono de ciertas posiciones en torno al currículum.

³⁸ Torres (2011) plantea hasta 12 tipos de revoluciones que, en mayor o menor medida, afectan a los estudiantes y a las escuelas y que estas necesariamente deben considerar para el desarrollo de sus prácticas.

Y en este sentido, dos cuestiones son importantes y ambas pivotan sobre el compromiso docente como posible respuesta. La primera, está relacionada con el abandono de posturas academicistas y etnocentristas. Si desde los centros educativos se pretende responder a la diversidad, el profesorado debe escuchar atentamente al alumnado que llena las aulas, así como a sus familias e incorporar elementos que sin duda son valiosos para el conjunto del alumnado.

La segunda, con evitar el otro extremo; es decir, la caída en una especie de relativismo cultural que coloque a la escuela en una situación de fluctuación permanente, con los riesgos y peligros que esa «sensación» o «percepción» provoca en el profesorado y las familias. La riqueza que entraña la diversidad humana no puede entrar en contradicción con los derechos humanos fundamentales y, por tanto, hay asuntos en los que estos prevalecen. Esto nos devuelve de nuevo, al compromiso profesional.

¿CÓMO POTENCIAR UN SISTEMA ACOGEDOR EN EL QUE TODOS Y TODAS TENGAN CABIDA? ¿CÓMO ALCANZAR ACUERDOS EN CUESTIONES QUE PLANTEAN CONFLICTOS CULTURALES SUSTANCIALES? ¿CÓMO ALCANZAR EL EQUILIBRIO ENTRE EL CURRÍCULO COMÚN NECESARIO Y LA SINGULARIDAD DE LOS APRENDIZAJES A MEDIDA QUE SE VA APROXIMANDO A LAS REALIDADES QUE CONVIVEN EN LAS AULAS?

(...) una reacción compulsiva frente al miedo y los peligros reales que presenta el asimilacionismo, puede hacernos caer en el otro extremo: el de intentar preservar unos contenidos culturales por encima de todo, como cuando un grupo ecologista intenta salvar una especie en extinción, obligando a los miembros de las minorías a frenar un proceso de aculturación que quizás desean, enseñándoles a ser extranjeros (extraños), a partir del refuerzo de unos rasgos frecuentemente estereotipados. (Carbó, 1998, p. 216)

Los logros alcanzados en las últimas décadas en materia de derechos fundamentales y, concretamente, en educación no tienen discusión. No obstante, como recogíamos en páginas anteriores aún son «muchos los asuntos pendientes» a abordar desde las escuelas y, concretamente, desde el currículum, entre los que se encuentra el reconocimiento de las diferencias. El currículum no puede dejar fuera el conocimiento acumulado por otras minorías o grupos culturales y la participación de grupos minoritarios no puede quedar reducida a eventos ocasionales que tienen más que ver con festejos que con un reconocimiento al desarrollo y difusión de la cultura global (Todorov, 1993; Jordan, 1994; Essomba, 2008; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001).

(...) la principal meta de nuestra sociedad en este momento es la de llegar a construir también en y desde el sistema educativo un mundo en el que las diferencias sean plenamente compatibles con su reconocimiento, con la existencia de una justicia verdaderamente redistributiva y con la igualdad de derechos y oportunidades. (Torres, 2011, p. 211)

No obstante, la solución no pasa por aumentar sin más la cantidad de contenidos que aparecen en el curriculum (y, consecuentemente, en los libros de texto). La inclusión educativa de todo el alumnado requiere un exhaustivo análisis de todas las formas mediante las cuales los centros escolares marginan y excluyen al alumnado. En ocasiones los centros son capaces de responder con éxito a las necesidades que presentan algunos alumnos y alumnas, pero impiden la participación de otros. Es necesario que analicen y cuestionen críticamente el conjunto de valores, de políticas y de prácticas que desarrollan y que perpetúan las desigualdades por razones de género, en función de la clase social o atribuyen el éxito escolar y social a la capacidad con la que determinados niños y niñas han sido dotados. Lógicamente, ese análisis tiene que plasmarse tanto en el diseño de las políticas de centro como en las prácticas educativas. Es el centro en su conjunto el que debe pensar y constatar en su Proyecto Educativo, en el Proyecto Curricular, a través del Plan de Atención a la diversidad, que quiere dar respuesta a todo el alumnado y sus familias, que reconoce las diferencias existentes y que las valora. En otras palabras, es inadmisibile que se explicité el respeto a las diferencias por cuestión de género y no se aborde desde la escuela la separación de los baños por sexos y cómo es vivido por algunos niños o niñas; o que el centro acoja a todo el alumnado, también al que manifiesta algún tipo de discapacidad, y no se plantee que los espacios son una constante barrera arquitectónica que necesita una respuesta conjunta por parte de la escuela y no soluciones particulares. Es más, ese reconocimiento debe impregnar la cultura del centro, de manera que aquello que se enseña y el modo en el que se hace, tanto el curriculum³⁹ explícito como el oculto, sean una manifestación de ese respeto y reconocimiento.

Conviene acercarse a los modos, conscientes e inconscientes, pero en ningún caso neutrales, que contribuyen a que muchos estudiantes no sientan grado de identificación expresivo o funcional alguno con la escuela. Es justo que surja la posibilidad de poner en cuestión los conocimientos que esta valora y exige y es preciso descubrir las conexiones entre la cultura escolar y las relaciones de poder. Y, en consecuencia, es necesario que los contenidos y los materiales que los vehiculan sean revisados, como señalan numerosos autores (Ainscow, 1999; Sapon-Shevin, 1999; Gimeno Sacristán, 2000; Moreno, 2000; Fernández Enguita, 2001; Torres, 2008; Essomba, 2008; Martínez Domínguez, 2002; Braga y Belver, 2016). Características del sistema educativo tales como la falta de formación del profesorado para la transformación curricular, una cultura escolar fuertemente etnocentrista, la existencia de un curriculum sobrecargado y segmentado o las limitaciones del profesorado para el desarrollo de actividades de naturaleza colaborativa, dificultan

³⁹ Con el término curriculum nos referimos a todo lo que acontece en las aulas y todas las experiencias educativas de las que la escuela es responsable (Stenhouse, 1991). Por tanto, englobaría también el conjunto de experiencias vividas por el alumnado en los distintos espacios y ambientes escolares.

seriamente que los centros planteen un curriculum para todo el alumnado (Essomba, 2008).

Con el propósito de aproximarnos a las modalidades o intervenciones que sesgan los contenidos curriculares en las escuelas, se ha retomado la propuesta de Torres (2008, 2011). Siendo conscientes de que se centra en los libros de texto, cuando son muchos (o debieran serlo) los materiales presentes en las aulas, es posible encontrar muchas similitudes con lo que ocurre con otros materiales (también las fichas tan recurridas en la etapa de Educación Infantil).

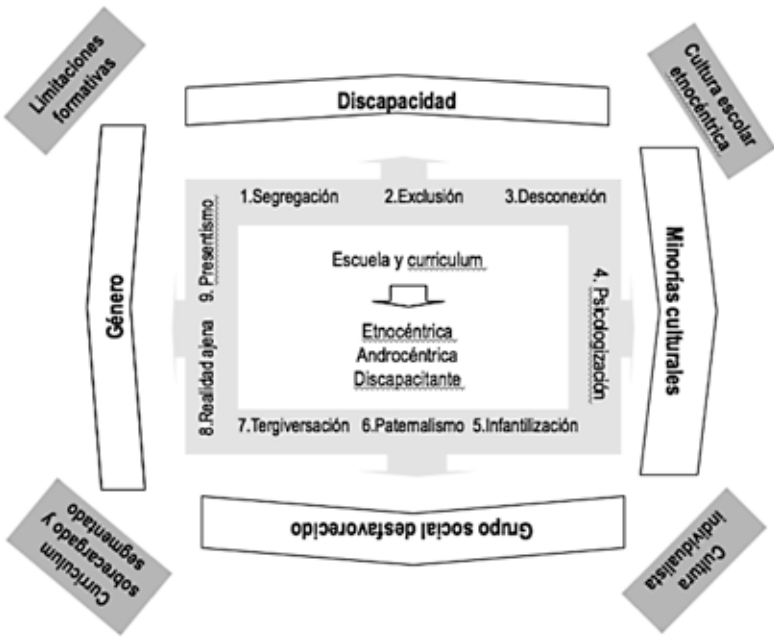
De este modo el autor introduce nueve modalidades de intervención o estrategias usadas para expulsar, dejar fuera o negar la presencia curricular y, por tanto, la existencia a algunos alumnos. La escuela, también a través de los contenidos, legitima la exclusión y sostiene un curriculum fundamentalmente etnocéntrico, androcéntrico⁴⁰ y discapacitante (Cuadro 20).

[En el sistema educativo actual] son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, porque, entre otras cosas, los grupos sociales, culturales y lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares. No es infrecuente tampoco que, si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o, lo que es más frecuente, se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan. (Torres, 2011, p. 86)

Se trata de estrategias que coexisten para distintos grupos o minorías sociales⁴¹ y que es posible identificar en otros medios como la televisión o el cine, recursos aun escasamente aprovechados en los centros. Esas estrategias tienen efectos distintos sobre sus destinatarios que se alimentan o refuerzan entre sí.

⁴⁰ Por enfoque androcéntrico se entiende el punto de vista masculino desde el que las diferentes ciencias han elaborado conocimiento. El androcentrismo pone en el foco del análisis al varón, de clase media, blanco, generalmente con un estatus social reconocido por medio del matrimonio y la formación de una familia. Es lo que se ha denominado el *arquetipo viril* (Moreno, 1987).

⁴¹ Cualquier clasificación o diferenciación por grupos es siempre artificial e incompleta y la introducimos como medio desde el que poder plantear algunas cuestiones. En otras palabras, lo que pretendemos señalar es que, aunque los ejemplos se refieran a las personas con discapacidad o a grupos sociales desfavorecidos, no podemos olvidar que estamos hablando de niños y niñas procedentes o no de otros países, con una cultura diferente o no a la mayoritaria y que disfrutaban o no de unas circunstancias socio-económicas más o menos favorables. Es más, el intento por diferenciar qué características pueden ser atribuibles a la condición de género o a las circunstancias sociales, no sólo puede ser estéril (no nos ayudaría en muchos casos a comprender ni el cómo ni el porqué de algunas de las situaciones que hoy se observan), sino muy peligroso (como argumento para continuar justificando determinadas desigualdades). Por tanto, creemos que las diferentes culturas no pueden ser entendidas como entidades aisladas, sino siempre en relación con sus culturas vecinas (Laluzza et al., 2001).



Cuadro 20. La cultura escolar frente a la diversidad.

1. Segregación

Se trata de una modalidad de intervención cuya expresión más evidente es la diferenciación del alumnado en función del sexo, clase social, etnia y/o capacidades. Es, como ya se señaló cuando se hizo referencia al proceso común que han seguido personas diferentes, una de las formas más antiguas de organización de la educación al servicio de intereses particulares.

Actualmente, la defensa de una escuela pública de calidad dificulta que podamos encontrar ejemplos de esa diferenciación por género, clase social o grupo cultural, aunque sigue siendo frecuente en el caso de las personas con discapacidad. Tras argumentos como que los profesores de las aulas ordinarias no están formados para atender a ese tipo de alumnado o que los centros no están preparados para recibirlos, se sostiene una doble vía de escolarización para los niños con discapacidad (fundamentalmente, los considerados con limitaciones intelectuales o físicas graves).

Otras formas de diferenciación aparecen con la distribución por grupos en función de la procedencia, como sucede con las «aulas de acogida» en Cataluña (Casares y Vila, 2009), las «aulas de enlace» en Madrid o los programas

de diversificación curricular presentes hasta hace poco en todas las CCAA⁴². Aunque diferenciemos los colectivos, fundamentalmente minorías culturales y/o en situación de desventaja social, para todos ellos supone la elección de un curriculum distinto del establecido con carácter general para todo el alumnado, hasta el extremo que los objetivos y contenidos que se trabajan quedan fuera del curriculum general para todos, como ocurre en los CEE o en algunas Unidades de Apoyo a la Educación Especial.

En cualquier caso, el curriculum general permanece intacto, los contenidos generales y comunes han sido seleccionados al margen de las necesidades, de las circunstancias o de los valores culturales de los diferentes grupos. Esto es, no se modifica porque no se contempla a los grupos o minorías y las modificaciones que se realizan tienen que ver con cambios dentro del grupo de referencia particular, en un curriculum que suele articularse también de manera marginal.

2. Realidades y culturas silenciadas u omitidas/Exclusión

Son aquellas intervenciones en las que se asume el modelo cultural dominante y se ignoran otras realidades sociales o culturales presentes. De este modo, y como recogen diferentes autores (Blanco, 2000, 2003; Moreno, 2000; Torres, 1999, 2008), los libros de texto (o los manuales de referencia para el profesor), siguen dibujando un mundo en el que sólo existen hombres de raza blanca, adultos, urbanos, trabajadores, heterosexuales, de clase media, delgados y sanos (Cuadro 21). Al margen quedan las mujeres, las personas con discapacidad, los niños y los ancianos, los que optan por un modelo familiar diferente, las personas con bajos salarios, los que viven en condiciones de extrema pobreza o los que tienen una orientación del deseo homosexual. Para estos, las puertas del curriculum escolar permanecen cerradas. Es lo que Noble (1975), citado por Álvarez (2008), acuñó con el término de aniquilación semántica, haciendo así referencia a lo no representación y, por tanto, no existencia de algunas personas en los medios de comunicación (MMCC).

Es más, cuando algunos de estos grupos o colectivos reaparecen socialmente, algo suele añadirse para reconducir la mirada del lector.

⁴²

Bajo argumentos similares a los que justifican una diferenciación temprana del alumnado, encontramos ejemplos de escuelas sólo de chicas o sólo de chicos subvencionadas con fondos públicos (Olea, 2004) o la segregación de alumnado gitano en centros públicos de Madrid [Anónimo. (2008, 17 de octubre). Un total de 141 niño del asentamiento de chabolas El Gallinero serán escolarizados en un centro específico para ellos. *Europa Press*].

VOCES PRESENTES	VOCES AUSENTES
Mundo masculino	Mundo femenino
Personas adultas	Infancia, juventud, tercera edad
Personas sanas, personas que siguen unos cánones de belleza	Personas enfermas y personas con discapacidad
Personas heterosexuales	Culturas gays, lesbianas, bisexuales y transexuales
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras y pobreza
Mundo urbano	Mundo suburbano, rural y marinero
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Etnias minoritarias o sin poder
Primer mundo occidental	Países orientales y Tercer Mundo
Religión católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Cuadro 21. Cultura escolar: voces presentes y ausentes (Fuente: Torres, 2011).

[cuando algunos grupos o minorías se presentan] como más activos, como agentes de transformación de la realidad y/o como creadores de cultura, de obras de arte, de ciencia, de tecnología, es fácil que alguna etiqueta trate de reubicarlos con explicaciones y valoraciones que dejen patente cierta forma de ineptitud natural o inferioridad en sus producciones. (Torres, 2008, p. 92)

Sirva de ejemplo la diferenciación que se realiza entre cultura y cultura popular⁴³, utilizándose este último término para referirse al conjunto de experiencias, artefactos, representaciones o formas producidas por determinados grupos que no forman parte de los grupos de poder y que son definidas como de importancia menor o secundaria.

⁴³ Como señalara Arendt (1997), citada por Torres (1999), la cultura popular es siempre política porque es producida y disfrutada en y desde situaciones de poder secundarias, pero tiene entre sus propósitos alterar las correlaciones de poder existentes. En muchas de las creaciones culturales hay una carga crítica muy importante por parte de sus creadores hacia los grupos que controlan el poder. Es una manera de aglutinar, de juntar a determinadas personas que se sienten diferentes de una mayoría que no los contempla y de reconocerse como colectivo con identidad propia.

Así, desde la primera, desde la que se considera cultura sin adjetivos, se utilizan un conjunto de estrategias con las que se interpreta y se habla sobre los otros que, por otro lado, no pueden defenderse cuando son malinterpretados porque no tienen espacio para hacerlo. A continuación, se recogen algunas de las maniobras usadas:

- Eliminar de los textos las realidades sociales o culturales cuya presencia se quiere omitir.
El estudio realizado por Lluch (2003) sobre diversidad cultural y materiales curriculares a partir del análisis de 208 libros de texto, confirma la inexistencia del colectivo gitano. El autor denuncia que sólo aparecen dieciocho referencias, asociadas a problemas en el pasado (persecuciones y leyes antigitanas) o en el presente (grupos marginados o estereotipados negativamente).
A la escasa o nula presencia de algunas minorías culturales como los gitanos es posible añadir la polémica que en nuestro país suscitó la asignatura de Educación para la ciudadanía, entre otras cuestiones, por reconocer y explicitar la orientación del deseo homosexual o el ataque que recientemente ha sufrido el colectivo transexual por parte de posicionamientos fundamentalistas.
- No dar voz, no dejar que se escuchen algunas voces, utilizando textos escritos por otras personas sobre esas personas. Es lo que ocurre con algunas minorías como la árabe o con las personas con discapacidad. Torres (2008) sugiere que se comparen la cantidad de textos escritos por occidentales sobre culturas ajenas, sobre «ellos» presentes en las librerías o en las columnas de opinión del periódico y la cantidad escrita por personas pertenecientes a esas culturas, para comprobar que somos «nosotros» los que interpretamos la realidad de otras personas.
- Supervisar y censurar las fuentes informativas, reduciendo al silencio o manipulando a quien contradiga los discursos discriminatorios dominantes. En este sentido, algunos de los materiales que desde algunos foros de la oposición política se divulgaron como materiales de Educación para la ciudadanía promovidos por el Estado fueron ejemplos de esa manipulación.
- Amplificar exageradamente las ideas de quienes formando parte de «los otros», coinciden con nuestra forma de pensar. En este sentido Torres (2008) argumenta que es más fácil que encontremos materiales de autores pertenecientes a otras minorías culturales siempre y cuando estos coincidan con las ideas que nosotros defendemos, que aquellos que de alguna manera puedan discrepar con nuestros planteamientos.

- Sesgar lingüísticamente reforzando la idea dominante sobre «los Otros». Como señalaba Barton (2000) en referencia a las personas con discapacidad, «*en la lucha por el poder, resulta de capital importancia determinar de qué forma se define la discapacidad, por quién, con qué propósitos y cuáles son sus consecuencias*» (p.47). La definición que hagamos no sólo traslada la «mirada» del que nombra cuando define, sino que tiene efectos sobre las personas que son nombradas y sobre la imagen que de la discapacidad o del grupo social puedan hacerse otras personas.

Por tanto, no es despreciable la influencia del lenguaje sobre el pensamiento. Aunque la presencia de las personas con discapacidad en los contenidos del curriculum es prácticamente inexistente, algunas referencias puntuales sirven, sencillamente, para reforzar la idea de incapacidad y tragedia contra la que el propio colectivo viene luchando desde hace décadas. Si pensamos en el colectivo de mujeres, el sesgo lingüístico es uno de los mecanismos donde en mayor medida se materializa el sexismo (Moreno, 2000). En nuestra lengua se utiliza el genérico masculino para referirse a hombres y mujeres, aunque en ocasiones el grupo lo formen solo estas, lo que de nuevo pone de manifiesto que tampoco cuentan en el lenguaje (Moreno, 2000; Blanco, 2000, 2003).

3. Desconexión

Nos referimos a determinadas situaciones sociales conflictivas, injustas o abusivas que se convierten por un día en el foco de atención del curriculum. Se celebra el día de la Mujer, el día de la Paz o el día de los Derechos de las personas con discapacidad mientras el resto de los días permanecen ocultos o legitimados mediante un curriculum que no los tiene en cuenta.

De este modo, no se orienta necesariamente el qué pensar, pero sí sobre qué hacerlo. Es lo que en publicidad se conoce como *agenda setting* o prioridad en la agenda publicitaria. Cuánto más destacado o reiterado es un tema en la publicidad o en la prensa, más importancia cobra ante los ojos del público. La estrategia refuerza los efectos de la exclusión, invisibilizando lo que afecta a los grupos minoritarios.

4. Psicologización

Fundamentalmente supone una atribución al individuo y/o a sus relaciones interpersonales la explicación de lo que le acontece, sin considerar las estructuras sociales. Trabajos como *Hereditary Genius* (Galton, 1869) o la aparición un siglo después de *The Bell Curve* (Murray y Herrnstein, 1994), citados en

Uría, Soto y Varela (1997), son ejemplos de cómo se utilizarían argumentos pseudocientíficos para justificar la superioridad de un determinado grupo social (hombres, de raza blanca y buen nivel socio-económico) y promover el control de otros grupos o minorías. Es importante recordar que el trabajo de Galton sentó las bases del movimiento eugenésico y su reconocimiento legal. Asimismo, la segunda obra a la que nos referimos y que llegó a vender en poco tiempo más de medio millón de ejemplares, quiso demostrar las diferencias genéticas en los niveles de inteligencia entre distintas razas. Ambos trabajos argumentaron la heredabilidad de la inteligencia y, consecuentemente, la transmisión de otros males personales no deseables socialmente.

Las consecuencias que se derivaron o podrían derivarse del apoyo de ciertos grupos de poder a ese tipo de tesis son devastadoras (Torres, 2011). Asimismo, este tipo de argumentaciones están en la base que sostiene otro tipo de discursos e imágenes redundantes sobre determinadas personas o grupos sociales. Los estereotipos, esto es, la representación de un grupo de personas a partir de una serie de ideas extendidas y generalizadas sobre quiénes son o cómo funcionan es uno de los mecanismos más frecuentes. De modo que lo que le ocurre a una persona se explica desde lo que es, sin contemplar las condiciones sociales, económicas, políticas o culturales que podrían dar forma al contexto en el que la vida de esa persona transcurre.

Los triunfos y fracasos de las personas se presentarán como el resultado e opciones y comportamientos de cada una de ellas en el marco de una sociedad libre y meritocracia y en la que, implícitamente, se asume que ya rige la igualdad de oportunidades. (Torres, 2011, p. 248)

Se trata de explicaciones fáciles, rápidas y fuertemente asentadas en el imaginario colectivo que se ven reforzadas y alimentadas desde los MMCC en general. El siguiente texto extraído de la revista *XL Semanal* es un ejemplo:

Lo mejor de lo peor⁴⁴

Se ha hablado mucho estas últimas semanas de Mark Zuckerberg, el multimillonario creador de Facebook. Como es bien sabido, él, a sus veintiocho años, ha conseguido levantar un imperio que vale más que la Boeing, la mayor compañía aeroespacial del mundo, y casi tanto como Telefónica, el banco Santander y el BBVA puestos juntos. Pero no es de su juventud ni tampoco del pasadón que amasa de lo que quiero hablarles, sino de una particularidad personal

⁴⁴

Publicado en el *XL Semanal*, 26 de febrero de 2012. Se han resaltado algunas frases en el texto con el propósito de remarcar aquello a lo que nos referimos.

que lo llevó a crear este enorme club del que forma parte nada menos que uno de cada siete habitantes del planeta. Según puede verse en la película que cuenta su historia, Zuckerberg era un «nerd», que en inglés quiere decir algo así como un pingaio, un muchacho feúcho que no ligaba nada, y eso le llevó a crear la red de amigos más grande del mundo. Los libros de autoayuda, esos que se empeñan en explicar cómo ser feliz o cómo tener éxito en la vida, hablan mucho de alentar y potenciar las cualidades de cada uno. Yo, en cambio, **creo que es mucho más eficaz utilizar los defectos, las carencias, lo que no se tiene más que lo que se posee.** Y esto es algo de lo que puedo dar testimonio puesto que, como ya les he comentado alguna vez, en esta vida yo le debo mucho más a mis defectos que a mis virtudes. En mi caso se trataba de timidez patológica, pero hay otros muchos defectos «creativos» que hacen que uno se supere. Shakespeare decía, al hablar de Julio César, que era fundamental recordar que era calvo y que, para poder lucir corona de laureles, conquistó el mundo. Esto parece una *boutade* pero no lo es tanto. Napoleón, por ejemplo, era bajito y las damas lo llamaban «le gringolet», que quiere decir el alfeñique. Y Moisés, tartamudo y Toulouse Lautrec, contrahecho y Lord Byron, ese gran poeta e irredento conquistador, cojo. **Siempre me ha parecido muy interesante la forma en la que la naturaleza compensa su falta de generosidad con el tesón y la fuerza, no solo para sobrellevar una tara, sino para convertirla en nuestra mejor aliada.** Por eso, si uno busca en el refranero que es tan sabio la palabra «necesidad» encontrará que va acompañada siempre de algo positivo: «La necesidad inventó el arte», dice la sabiduría popular, o «agudiza el ingenio», o «es la más grande maestra...» Claro que, para que ese mecanismo compensador de cualquier necesidad o carencia se ponga en marcha, es necesario un ingrediente: el inconformismo. **Hoy, por fortuna, el mundo se ha vuelto más compasivo con aquellos que tienen una desventaja, ya sea física, psicológica o de la índole que sea. Pero a veces esto puede ser negativo.** Pienso ahora en las mujeres que a veces nos escudamos detrás de los prejuicios de los que hemos sido –y seguimos siendo– víctimas para decir: «Me discriminan, no hay nada que pueda hacer y la culpa es vuestra». Es verdad que muchas veces todo es más difícil para nosotras, pero en la dificultad está el premio. Y si no que se lo digan a una de las personas que más dificultades ha superado en la Historia y que era, precisamente mujer. Se llamaba Helen Keller y fue activista política, escritora y conferenciante. Lo fue a pesar de que con un año de edad a causa de unas fiebres quedó ciega, sorda y muda. A salir de esa cárcel en la que el destino se proponía encerrarla la ayudó otra mujer, Anne Sullivan, que le enseñó a hablar poniendo la mano de la enferma sobre su garganta para que notara las vibraciones de sus cuerdas vocales, y a leer y escribir dibujando palabras sobre la palma de la mano. **Que lo peor sea un camino que conduzca a lo mejor, quizá sea una de esas verdades de Perogrullo que se olvidan durante los tiempos de bonanza porque todos nos instalamos con demasiada facilidad en la cómoda y algodónosa nube de la autocomplacencia.** Pero tal vez valga la pena recordarlo ahora que la nube anda algo deshilachada, digamos. (Posadas, 2012, p. 73)

5. Infantilización del curriculum o «curriculum almibarado»

La realidad social, cultural, histórica y social es presentada a los niños mediante formatos que se diferencian poco de los cuentos o de los libros de ficción. Para Torres (2011) esa intervención se da fundamentalmente a través de dos vías, la waltdisneización de la vida y de la cultura escolar y mediante el desarrollo de lo que llama curriculum para turistas.

Respecto a la primera, se refiere fundamentalmente a la presentación suavizada de la realidad a través de un tipo de discursos que pretenden mantener al alumnado alejado de determinadas situaciones. Bajo el argumento de que es conveniente mantener a los niños en el mundo de la fantasía, se seleccionan materiales que no muestren algunas realidades o materiales que dulcifiquen la información que se presenta. De manera que, el tipo de imágenes e información que caracteriza algunos textos escolares dificulta que «el alumnado pueda aprender a diferenciar con claridad cuándo se encuentra ante un libro de aventuras o de cuentos y cuándo ante uno realista, científico y riguroso desde el punto de vista informativo» (Torres, 2011, p. 252).

Como sostenía Giroux (1999), el uso de esos materiales, facilita o pondera su consumo y promueve modelos culturales sexistas, clasistas y conservadores. Obviamente, una crítica de la que se ha hecho eco la productora cómo es posible reconocer en la transformación progresiva de sus trabajos en estos últimos años.

Además, si la escuela ignora otras realidades culturales e ignora las condiciones de desigualdad a las que deben enfrentarse algunas familias en nuestro país o se evitan los contenidos sobre las relaciones afectivo sexuales con la intención de proteger a los niños y niñas de futuros problemas, es porque esas situaciones son vividas como problematizadoras. Se intenta preservar a la infancia y a la juventud de situaciones que son percibidas de forma negativa, retrasando su incorporación y limitando sus posibilidades como agentes de cambio o transformación social.

Por último, «las formas más elevadas de educación promueven la autorreflexión y la responsabilidad social, dos cualidades que, en la ideología Disney, constituyen un sacrilegio permanente» (Giroux, 1999, p. 65). Para este autor, lo nuclear no estriba en si las personas realizan su propia interpretación de Disney o si disfrutan del entretenimiento y de sus productos, sino en conocer si la sociedad democrática permitirá a la cultura corporativa que desdibuje la distinción entre lo público y lo privado, entre entretenimiento e historia, entre ciudadanía y consumo.

La segunda vía, la del curriculum para turistas, lleva a un abordaje de otras realidades de una manera trivial o banal que lógicamente queda reforzada por

el formato en el que se plantea, como nos dejan ver algunos de los materiales que en formato de fichas se utilizan en Educación Infantil.

6. Paternalismo u pseudo-tolerancia

Hace referencia a formas de intervención que sitúan a determinadas minorías sociales o grupos culturales por debajo de la cultura dominante y que se derivan de una visión cultural etnocentrista. Este sesgo es el que hace que en los libros de texto no aparezcan imágenes de autopistas colapsadas por el tráfico cuando se refieren al continente africano o que no se informe de personalidades de prestigio que en él viven y trabajan. Las culturas minoritarias quedan marginadas o se tratan con ilustraciones fuera de contexto dando la imagen de pueblos atrasados o primitivos sin que se haga hincapié alguno en la riqueza de esas culturas y en otras visiones válidas de la realidad (Vecina, 2004; Torres 2008). Asimismo, desde los grupos dominantes, no se subrayan los procesos de explotación a los que esos grupos fueron y son sometidos, las dinámicas de colonización que se usaron para alterar sus costumbres o sus valores (McCarthy, 1994). Se trata de un tipo de intervención que va acompañada de «donativos», «caridad» o «sacrificio» con aquellos que más lo necesitan.

Asimismo, las pocas apariciones de las personas con discapacidad y bajo una imagen infantil, destacan lo que estas no pueden hacer, resaltando las dificultades o las limitaciones. Es decir, son utilizadas para mostrar lo que «no funciona», lo que «no es válido», lo que «no sirve» o aquello que «no pueden hacer», simplificando las posibilidades o potencialidades y, sobre todo, obviando un tratamiento ajustado y realista de la información. La historia de segregación de la que han sido objeto (y aún hoy lo son), las condiciones de exclusión (personal, educativa, laboral o social) a las que se ven abocadas, los obstáculos con los que se encuentran cuando quieren acceder al ocio mayoritario o las barreras físicas, son algunos de los contenidos que ayudarían a obtener una mirada más ajustada de la discapacidad.

7. Tergiversación

El autor la define como una de las estrategias más inmorales ya que hay una intencionalidad consciente en la selección de la información con el propósito de legitimar las desigualdades sociales, políticas, económicas, políticas o religiosas, de género o lingüísticas, evitando que los contenidos presentados puedan ser objeto de análisis alguno (Torres, 2011). Una de las consecuencias más evidentes es la construcción dicotómica de la realidad y sobre los diferentes grupos sociales. Los prejuicios y los estereotipos pueden manifestarse en la elección de los tópicos que se utilizan, en cómo son representados los grupos en el discurso, en lo que es resaltado y en el modo en el que se hace (Torres, 2008).

De este modo, las dificultades que las personas con discapacidad tienen para aprender o para valerse por sí mismas, las limitaciones de muchos de los jóvenes inmigrantes que llenan las aulas o la preferente elección de las niñas por determinadas profesiones o estudios, tienen que ver con la diferenciación genética, con la voluntad por aferrarse «a tradiciones ancestrales». Como explica Torres (2011), se recurre a estrategias de naturalización de las situaciones de injusticia.

8. Realidad ajena o extraña

Esta estrategia hace referencia a la tendencia a seleccionar aquello que nos diferencia o que nos distancia de los otros, convirtiéndolo en algo raro e insólito. Algunos datos de la investigación realizada por Lluch (2003) apuntan que una quinta parte de los materiales que hacen alguna referencia explícita a la diversidad cultural se centran en los aspectos simbólicos de la cultura (gastroonomía, folclore, vestimenta, etc.). Esta aproximación apoya en la mayoría de ocasiones una visión políticamente correcta de la diversidad («la retórica de la riqueza») o una concepción apoyada en referencias curiosas o exóticas⁴⁵.

Asimismo, Nussbaum (2005), citada en Torres (2008), señala que este tipo de extrañeza es lo que explica el vicio del escepticismo normativo; es decir, la tendencia a adoptar un tipo de explicaciones que se agotan en la descripción de las formas de vida de otras culturas que dejan de lado cualquier juicio de valor. El peligro de este tipo de relativismo moral afecta también a los miembros de las culturas minoritarias que están luchando por la defensa de los Derechos Humanos y por la consecución de mayores cotas de libertad en sus países de origen porque la indiferencia o el escepticismo genera situaciones de mayor injusticia.

9. Presentismo-Sin historia

Se contempla el mundo y a las diferentes culturas sin pasado, como si lo que son no resultara de un proceso histórico, social y político. La presentación de los acontecimientos sin historia lleva a creer a los niños y a los jóvenes que están en las aulas que las cosas siempre han sido así y que difícilmente pueden llegar a cambiar. Asimismo, ayuda a no cuestionar lo existente, a no alterar el curso de las cosas o el modo de funcionar de la sociedad bajo el augurio de que lo que está por venir puede ser siempre peor. En cualquier caso, no deja constancia de que todas las culturas son fruto del mestizaje y que simplifi-

45

El siguiente fragmento extraído de uno de los libros de texto ilustra bien la idea que queremos transmitir: «(...) algunas prácticas habituales en los pueblos indígenas como la matanza de niños recién nacidos o el abandono de ancianos o personas disminuidas» (Lluch, 2003, p. 84).

car la realidad como si de una foto fija se tratase es caer de nuevo en posturas esencialistas.

La escuela tiene la responsabilidad de actuar ante las desigualdades sociales existentes, ayudar a comprender sus causas y contribuir a paliarlas, en la medida posible. Debe intentar evitar la perpetuación de los prejuicios y la naturalización de los discursos sexistas, racistas, capacitistas⁴⁶, homófobas y clasistas que dificultan la construcción de identidades personales positivas.

Por tanto, como ya se apuntó, no se trata de añadir contenidos sin más para tratar de compensar la omisión o la negación que algunos grupos o minorías viven, sino de promover el respeto a las diferencias y la heterogeneidad en los escenarios de E-A. Es necesario, como describe McCarthy (1994), llevar las experiencias no institucionalizadas de los grupos minoritarios, de los hombres y las mujeres de la clase trabajadora al currículum y a la organización de la escuela. Es necesario que el currículum sea un espacio de representación colectivo⁴⁷, donde no reaparecen los prejuicios, estereotipos o falsas creencias que en la sociedad conviven sobre algunos grupos o minorías sociales; es más, dónde el currículum no permanece indiferente o neutral porque como dice Giroux (1999) «la educación no es nunca inocente, ya que siempre presupone una concepción particular de ciudadanía, cultura y sociedad». (p. 41)

Quizás, sea necesario empezar a reconocer que el debate sobre la diversidad no ha cuajado hasta el punto de provocar un desarrollo curricular y su traducción a los textos escolares. Con este propósito, Arnáiz (2003) retoma el mode-

⁴⁶ El capacitismo (ableism) es definido por Wolbring (2008) como «un conjunto de creencias, de procesos y de prácticas que producen –basándose en unos valores y habilidades que uno muestra– una determinada visión de uno mismo, de su cuerpo y de las relaciones que establece con otras personas, especies y el entorno, e incluye como uno es juzgado por otros» (p. 253). El capacitismo refleja los valores y las habilidades que son importantes para ciertos grupos y estructuras y aleja a unas personas de otras. Al tratar de imitar la norma, la persona con discapacidad tiene que asumir una identidad que no es la suya y el deseo de alcanzar ciertas habilidades o características, establece y legitima una mayor distancia entre lo que es aborrecible y deseable (Goodley, 2014).

⁴⁷ En un proyecto realizado en el curso 1991-92, sobre la situación de los alumnos magrebíes en las escuelas públicas de Cataluña y, en particular, en la escuela Font de l'Alba de Terrassa, el autor extrajo entre las conclusiones más remarcables: a) la necesidad de tomar conciencia de la diversidad en las aulas para actuar teniéndolos en cuenta, b) lograr que los alumnos sientan que no tienen que ignorar su cultura pero descubriéndoles la importancia de conocer la cultura a la que se incorporan, c) la necesidad de fomentar los valores de respeto al otro, a otras culturas y d) el conocimiento por parte de los maestros de las características básicas de la cultura de sus alumnos para llegar a comprender mejor su problemática (Delgado, 1993). Veinte años después, sus conclusiones siguen siendo válidas.

lo de Banks (1989) para establecer cuáles son los cuatro posibles enfoques que el curriculum puede adoptar desde un planteamiento cultural diverso y democrático. Estos son:

- Enfoque de contribuciones. Como su nombre indica se trata de un curriculum en el que los hechos culturales diferenciales son incorporados de manera puntual u ocasional. Las referencias a personajes ilustres pertenecientes a algunas minorías o la celebración de alguna de sus fiestas significativas, son algunas de las estrategias usadas para «integrar» las diferencias culturales en el centro.
- Enfoque aditivo. Consiste en añadir unidades o temas al curriculum escolar, pero sin modificar su estructura, sin cuestionar el planteamiento etnocéntrico que lo caracteriza. Aunque es innegable la presencia de otros contenidos culturales, la mirada a esos contenidos está lejos de ser flexible.
- Enfoque de transformación o intercultural. En este, los temas abordados en el curriculum son vistos desde el punto de vista cultural que mejor se preste a ello según el tema que se quiere tratar, las características del alumnado o el pensamiento que se quiere generar. Se obtiene una visión más compleja y compleja del objeto de estudio.
- Por último, el enfoque de acción social es un modelo complementario a los anteriores en el que se pretende estimular al alumnado a cuestionar situaciones sociales injustas e implicarse de alguna manera en el proceso de reconstrucción social. Por tanto, es una propuesta que abre las puertas de la escuela a la comunidad.

Por otra parte, Essomba (2006) retoma los modelos de Banks (1998) y Michael (1997) y presenta una nueva propuesta que, a su parecer, se ajusta más a la realidad histórico-social de nuestro contexto educativo. El autor simplifica el número de estadios del curriculum e insiste en fomentar un marco de igualdad entre todos los ciudadanos y de tolerancia cero contra la discriminación y el racismo.

La propuesta hecha por el autor surge y se centra fundamentalmente en las diferencias de tipo cultural. No obstante, creemos que es extensible a otros grupos o colectivos y puede servir como punto de partida desde dónde reflexionar y conocer en cualquier centro educativo. Es obvio debido las diferencias existentes entre los grupos (en cuanto a aceptación social, historia en la reivindicación de los derechos, presión que ejercen las personas y/o colectivos que las representan, etc.), que la situación de los centros educativos podrá situarse en diferentes estadios dependiendo del grupo o colectivo en el que estemos pensando. Los tres estadios, dependientes entre sí, son:

- **Conocimiento y descubrimiento.** Es el primer estadio en el que se puede encontrar un currículum que haya iniciado el proceso hacia una escuela en la que puedan convivir distintos rasgos culturales. Se trata de un currículum centrado en los aspectos más visibles y expresivos de la cultura minoritaria con el propósito de despertar curiosidad y suscitar actitudes de respeto hacia otras personas. Se van introduciendo temas que ayudan a distanciarse de una visión cultural monolítica. Algunos ejemplos son las denominadas semanas interculturales (AAVV, 1995) o la colaboración de las escuelas con alguna ONG de la comunidad (Prenafeta y Serracarabasa, 1994; Villà, 1993).
- **Reconocimiento y vínculo.** En este estadio las actividades que se plantean en el currículum están dirigidas a: cuestionar el estado de la diversidad cultural en la sociedad, a analizar las problemáticas asociadas al fenómeno de la inmigración, a indagar sobre las desigualdades por cuestión de género o capacidad, a fomentar el desarrollo de algunas habilidades cognitivas que posibiliten el reconocimiento y la comprensión del otro y sus circunstancias.
- **Compromiso y acción.** En este estadio, el currículum es un marco para la acción social, consciente la escuela de su rol en la construcción de una sociedad plural y diversa respetuosa con la diversidad. En el currículum hay un compromiso tácito con las diferentes minorías sociales, culturales o lingüísticas. Es una herramienta desde la que analizar los lenguajes que usamos y promover la reflexión sobre los significados que atribuimos a los signos, lo que constituye un ejercicio básico para desarrollar, como señala Rozada (1997), los niveles de autoconciencia que nos permitan controlar los mecanismos implícitos mediante los que actúan las ideologías dominantes.

Desde esta perspectiva curricular es posible pensar en la escuela como comunidad, como lugar en el que las personas se saben y se sienten necesarias en la definición de lo colectivo y en las aulas como escenarios en los que se busca intencionalmente que el alumnado se conozca y conecten unos con otros (Sapon-Shevin, 2013). Si queremos evitar las lecciones nebulosas⁴⁸ (Tomlinson, 2001), es preciso revisar y repensar el currículum y los contenidos escolares reconociendo el valor de la diversidad humana.

⁴⁸

Con ese término la autora se refiere a situaciones en las que el profesor no sabe muy bien qué es lo que pretende o busca con las actividades que desarrolla en el aula.

3.2.3. La multivariedad de estrategias metodológicas y organizativas: elementos curriculares claves

Algunos autores señalan que cuando nos decantamos por una metodología concreta estamos seleccionando la forma de enseñanza que valoramos más eficiente para el desarrollo de los contenidos que se quieren enseñar, pero en muchas ocasiones esa opción viene determinada por los contenidos que con esa forma de trabajo se pretenden (Antúñez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 1992). Es decir, cuando en el aula se plantea el trabajo por proyectos como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), no lo hacemos sencillamente porque creamos que ese es el mejor modo o el único para abordar contenidos específicos del área de ciencias sociales o del área de lenguaje, sino porque se proporciona al alumnado la oportunidad de iniciarse en una forma de trabajo menos directiva en la que aprender investigando y de forma cooperativa. En este sentido, es posible afirmar que la metodología puede ser un recurso en la respuesta a la diversidad de intereses, necesidades, capacidades y habilidades de los estudiantes y además una oportunidad para la realización de determinados aprendizajes relevantes como el desarrollo de estrategias cognitivas (planificar, consultar, deliberar, informar...) o actitudinales (respeto a distintas habilidades, trabajo en grupo, reconocimiento de las cualidades de otras personas...). Por tanto, la decisión de «dejar de lado» el libro de texto o un modelo de enseñanza memorístico, no es «una moda», sino la consecuencia de valorar los contenidos curriculares que deben trabajarse.

De igual forma, un ambiente rico en propuestas de aprendizaje con diversidad de materiales curriculares (comerciales, elaboración propia, recursos en la red...) brinda la oportunidad a los docentes de acomodarse a las capacidades, intereses y habilidades del alumnado. La variedad de opciones de E-A proporciona a los estudiantes opciones para experimentar y ser más conscientes de sus competencias y conocimientos, afianzar o descubrir nuevos intereses y planificar, llevar el seguimiento y evaluar su propio trabajo.

Así, el único principio válido cuando pensamos en aulas inclusivas es el de multivariedad de estrategias metodológicas (y organizativas). Se trata de utilizar, teniendo en cuenta los contenidos que queremos que los alumnos aprendan y las circunstancias del grupo-clase, la diversidad de materiales (audio, escrito, figurativo, multimedia y/o audiovisual), la diversidad de interacciones (profesor/a dirige la actividad, el alumnado trabaja en pequeños grupos, individualmente, con apoyo de la profesora y/o con apoyo de un compañero), la diversidad de agrupamientos (por niveles, por intereses, por necesidades y/o por temas), la diversidad de tiempos o la diversidad de espacios para pensar, imaginar y buscar distintas respuestas que den respuesta a la diversidad del alumnado (Cuadro 22).

MATERIALES QUE SE UTILIZAN PARA ENSEÑAR

- Textos estándar (libros, cuadernos de trabajo)
- Libros de biblioteca (libros de consulta complementarios)
- Publicaciones impresas (libros, revistas, cómics, periódicos, revistas de actualidad y hogar, novelas, libros de manualidades...)
- Vídeos, CD o DVD educativos
- Multimedia educativos
- Televisión, cine y vídeos
- Otros medios visuales
- Elementos impresos y visuales familiares (álbumes de fotos, trabajos de artesanía, recetarios, correspondencia, listas de la compra...)
- Objetos destinados a actividades de aprendizaje (puzles, juegos, materiales artísticos, equipamiento deportivo...)
- Objetos de la vida cotidiana (objetos personales, objetos del hogar, materiales usados en la calle)
- Otras...

DISEÑO DE LA CLASE

- Explicar, poner ejemplos y realizar prácticas
- Simulaciones (actividades cortas de aprendizaje, diseñadas para elaborar contenidos o emular el uso de contenidos. P.e. desmontar y montar cosas, realizar rompecabezas, representaciones dramáticas, juegos de rol...)
- Actividades reales (enseñanza directa o indirecta de contenidos específicos en el contexto de una actividad que el alumnado realiza habitualmente en la escuela, en casa o en la calle. P.e. comprar cosas en la tienda de la escuela, actuar como ayudante de la maestra, diseñar y organizar una actividad buscando materiales, decidiendo tiempos, etc.)
- Actividades reales ampliadas (enseñanza de varios contenidos específicos en el contexto de una cadena de aprendizajes que puede alargarse durante varios días. P.e. planear el menú para una comida o conocer e identificar las distintas figuras geométricas en el aula o en la escuela).
- Enseñanza temática
- Desarrollo proyectos de trabajo o de investigación
- Otras...

LUGAR DONDE SE LLEVA A CABO EL PROCESO DE E-A

- Aula del grupo de clase (aula centralizada con el mismo grupo de alumnos/as durante un período extenso de tiempo, de un único nivel o de varios)
- Aulas de la escuela (para diversas áreas de contenido)

INTERACCIONES EN EL APRENDIZAJE

- Enseñanza individual (alumno interactúa con el maestro o con otro adulto)
- Enseñanza en pequeño grupo o gran grupo homogéneo (el docente/los docentes trabajan con un grupo de niños que trabajan de forma similar unos contenidos o comparten el interés por un tema)

(Continúa en la página siguiente)

LUGAR DONDE SE LLEVA A CABO EL PROCESO DE E-A

- Dentro de la escuela (zonas diversas del edificio. P.e. la biblioteca, cafetería, oficinas, patio de recreo, sala de alumnado, etc.)
- Lugares extraescolares visitados con frecuencia (biblioteca pública, oficina de correos, cafetería, bancos, tiendas del barrio, etc.)
- Lugares extraescolares visitados con menor frecuencia (zonas de esparcimiento, polideportivos, comisaría de policía, parque de bomberos, zoológico, etc.)
- Lugares de tránsito (zonas y lugares relacionados con el transporte, calles, paseos, etc.)

Otros...

INTERACCIONES EN EL APRENDIZAJE

- Enseñanza en pequeño o gran grupo heterogéneo (el docente/los docentes trabajan con un grupo de alumnos sobre los mismos contenidos —o no— a diferentes ritmos).
- Enseñanza en grupo de compañeros (grupos de compañeros, homogéneos o heterogéneos, trabajan colaborativamente)
- Enseñanza a compañeros de distintas edades
- Ejercicios y prácticas en ordenador (práctica de destrezas o conceptos mediante el uso de las TIC)
- Ampliación del aprendizaje por ordenador (individualmente el alumnado utiliza diversos programas informáticos educativos, juegos, bases de datos para ampliar sus conocimientos)
- Otras...

Cuadro 22. Opciones metodológicas en el diseño y desarrollo curricular (Fuente: Adaptado de Ferguson y Jeanchild, 1999).

La diversidad de estrategias hace viable una organización multinivel de la enseñanza. El punto de partida es la consideración de que una misma secuencia didáctica debe dirigirse a todo el alumnado y, por ello, debe contemplarse que en un aula conviven diferentes maneras de aproximarse al conocimiento, e intereses y habilidades o experiencias vitales también diversas. Por tanto, se trata de evitar el diseño y desarrollo de programaciones en paralelo, una para la mayoría de la clase (que es capaz de seguir un proceso de enseñanza homogéneo y homogeneizador) y otra para algunos niños o niñas de la clase cuyas diferencias (conocimientos, habilidades o capacidades) hacen necesaria la definición de objetivos diferenciales.

La enseñanza multinivel es definida como un marco para la planificación común (que no pretende ser utilizado sólo en situaciones particulares o concretas dentro del aula), sino como un proceso que puede desplegarse a lo largo del currículum (Collicot, 2000; Pujolàs, 2004). Se trata de un espacio de trabajo docente desde el que repensar el conjunto de contenidos y objetivos que se pretenden llevar

al aula, la variabilidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden utilizarse, los apoyos con los que cuenta y las estrategias de evaluación a utilizar. Según Collicot (2000), es una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que los maestros necesitan:

- Identificar los contenidos relevantes que quieren que los alumnos aprendan. Volviendo al ejemplo expuesto anteriormente (...) la idea de contexto podría introducirse haciendo que los alumnos hablen sobre sus propias vidas. Esto permitiría que cada alumno expresase oralmente, quizás a un compañero, el marco en el que se desarrolla su vida. Se podría hacer que un alumno, informado previamente de lo que tiene que preguntar, formularse preguntas específicas a un alumno con una habilidad verbal limitada. Otra aproximación consistiría, por ejemplo en discutir la ambientación de una imagen, un espectáculo televisivo o una historia que el alumno haya escogido. (Collicot, 2000, p. 89)
- Articular estrategias de enseñanza distintas, teniendo en cuenta la variabilidad de estilos de aprendizaje, las posibilidades de participación de cada uno de los alumnos y alumnas y su implicación en las actividades que se propongan. El propósito es «animarlos a desarrollar habilidades de razonamiento más elevado [se refiere al alumnado] y así potenciar al máximo sus capacidades». (Collicot, 2000, p. 90)
- Determinar las estrategias o métodos de práctica que el alumnado utilizará para demostrar que comprende lo que se está trabajando. Esto implica admitir distintas formas de dar a conocer lo que alguien sabe (visual, oral y/o escrita) y brindar la oportunidad de hacerlo. El hecho de considerar valiosas todas las formas de expresión anima al alumnado a expresar sus puntos de vista de formas diferentes y a darles valor.
- Definir las formas de evaluación, a partir de las distintas habilidades y de los procedimientos utilizados, sin olvidar que «el trabajo escrito no se valora más que el trabajo oral o el artístico. Así, todas las aportaciones tienen el mismo valor y un alumno que no sepa escribir no se sentirá poco valorado ante sus compañeros de clase». (Collicot, 2000, p. 93)

La planificación propuesta implica buscar alternativas al «método», al «libro de texto», al «aprendizaje memorístico» y al «examen», contribuyendo asimismo al desarrollo profesional. Para el alumnado es una oportunidad para participar en el aula, para implicarse valiéndose de sus experiencias y conocimientos, para respetar las costumbres y los ritmos de otros iguales y para descubrir que el valor de los aprendizajes no se encuentra exclusivamente en los libros de texto y se agotan en una prueba escrita.

Este intento por adecuarse a las múltiples formas de ser y aprender de los alumnos y las alumnas de un mismo grupo clase es lo que varios autores denominan personalización de la enseñanza (Ainscow, 1999; Pujolàs, 2004). Según estos autores, tras la individualización se esconde la ilusión de atender a todos los niños y niñas, lo que da lugar a prácticas homogeneizadoras ante la imposibilidad de disponer de un recurso para cada alumno de la clase. Por otro lado, el concepto de personalización parte del grupo, de los objetivos, de las actividades o de los contenidos previstos, para buscar respuestas diferenciales ajustadas a las necesidades y a las circunstancias de algunos estudiantes. Si lo que pretendemos es contribuir al máximo desarrollo personal y social del alumnado, no es posible que la respuesta sea separar, diferenciar o aislar.

Además de lo señalado, la planificación del trabajo del aula puede apoyarse en otros criterios metodológicos (Susinos, 1997) (Cuadro 23), de adecuación de materiales u organizativas. Como ya se ha señalado, lo importante es conocer el sentido o valor que esas estrategias tienen para facilitar el acceso, el aprendizaje y la participación del alumnado. La decisión de utilizar dos o más estrategias puede venir motivada por las demandas que algunos estudiantes hacen en las aulas, pero en ningún caso, están orientadas a tipos de alumnos.

- Simplificar (o hacer más complejas) las actividades del aula.
- Reforzar con apoyos sensoriales complementarios
- Mediación en el aprendizaje: aumentando (o disminuyendo) el nivel de apoyo.
- Vincular las actividades a situaciones significativas o propuestas lúdicas.
- Facilitar la generalización
- Combinar distintos tipos de metodología
- Proponer actividades muy estructuradas (o muy abiertas).
- Aumentar (o disminuir) el tiempo de ejecución
- Proponer actividades más breves y más numerosas
- Diseñar actividades amplias, con distintos niveles de dificultad

Cuadro 23. Criterios de adaptación metodología.

Respecto a los materiales, estos deben ser adecuados y dar entidad al trabajo que el alumnado realiza. Algunos autores Gallardo y Salvador (1994), Comes (1992) o Garrido (1993), citados en Susinos (1997), señalan que es posible adecuar los materiales siguiendo criterios relacionados con la estructura física del material, su contenido o el tipo de materiales que se utilizan (Cuadro 24).

ESTRUCTURA FÍSICA DEL MATERIAL	CONTENIDO DEL MATERIAL
▪ Hacer más estable el material (adhiriendo el material a una mesa firme). ▪ Agrandar el tamaño (aumentando la percepción visual o facilitando la manipulación) ▪ Crear prótesis (fijando piezas para permitir la manipulación) ▪ Reducir el peso (usando materiales menos pesados) ▪ Mejorar la seguridad y la duración (evitando objetos cortantes, protegiendo los materiales cuando hablamos de niños y niñas que babea o aumentando la resistencia del juguete)	▪ Simplificar (reduciendo las exigencias de respuesta o eliminando frases) ▪ Hacer más familiar (relacionando con el entorno y con experiencias más cercanas) ▪ Hacer más concreto, suprimir pistas extrañas (reduciendo las cualidades abstractas, estudiar el objetivo del juego y suprimir las pistas que no tengan relevancia) ▪ Suprimir estímulos que distraigan (simplificando los «fondos llenos») ▪ Añadir o aumentar pistas (aumentando los estímulos visuales, sonoros o táctiles)
LIBROS Y MATERIALES IMPRESOS	OTROS MATERIALES
▪ Adaptar o apoyar el texto (introduciendo libros con grandes caracteres, aumentando la información visual o subrayando el vocabulario básico) ▪ Simplificar la estructura del texto (simplificación sintáctica y semántica, reescribiendo frases largas o complicadas en frases simples, acompañando los términos desconocidos de sinónimos o explicaciones) ▪ Adaptar textos que se ajusten a los intereses del niño o la niña (evitando la infantilización, aumentando la motivación) ▪ Utilizar otros sistemas de comunicación (textos en lenguaje de signos, braille, libros táctiles o parlantes...) ▪ Utilizar «otros libros» (en los que aparezcan representados niños y niñas pertenecientes a diferentes minorías étnicas o niños o niñas con necesidades educativas especiales como protagonistas de los cuentos)	▪ Utilizar otras vías de información, otros lenguajes ▪ Material tiflotecnológico

Cuadro 24. Criterios de adaptación materiales.

No obstante, si lo relevante es que esa adecuación sea pensada previamente en el marco del grupo de aprendizaje, algunos de los indicadores y preguntas incluidas en la *Guía para la Educación Inclusiva* (Booth y Ainscow, 2015) pueden acompañar a los docentes en el proceso de toma de decisiones. A continuación, se han seleccionado algunos de las preguntas que, a nuestro parecer contribuyen a pensar en el tipo de materiales que promueven el aprendizaje y la participación del alumnado:

- ☒ ¿Los materiales curriculares reflejan los antecedentes, experiencias e intereses de todos los estudiantes?
- ☒ ¿Existe una amplia gama de actividades que incluyan o promuevan la presentación oral y el debate, la escucha, la lectura, la escritura, la expresión plástica, la resolución de problemas, la dramatización, el uso de la biblioteca, el uso de materiales audiovisuales, la realización de trabajos prácticos y el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación?
- ☒ ¿Las actividades amplían o enriquecen el aprendizaje de todos los estudiantes?
- ☒ ¿Las actividades desarrollan la capacidad de los estudiantes para pensar, hablar, escribir y aprender?
- ☒ ¿Las actividades fomentan una concepción del aprendizaje como un continuo en lugar de entenderse como la finalización de una serie de tareas?
- ☒ ¿El plan de estudios está adaptado u ofrece alternativas a los estudiantes que por creencias religiosas no participan, por ejemplo, en materias como el arte o la música?
- ☒ ¿Las lecciones están adaptadas, si es necesario, a los estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales para desarrollar sus habilidades y conocimientos en educación física, favorecer la comprensión de la luz y el sonido o para realizar trabajos prácticos?
- ☒ ¿El equipo educativo reconoce el tiempo adicional que necesitan algunos estudiantes con discapacidades para utilizar el equipo necesario a la hora de realizar trabajos prácticos?
- ☒ ¿Las lecciones se plantean regularmente como una manera de indagación guiada por preguntas abiertas?
- ☒ ¿Los profesores evitan hacer preguntas de las que se espera una única respuesta correcta?
- ☒ ¿Las lecciones se desarrollan de acuerdo con la experiencia, el conocimiento y las habilidades que los estudiantes han adquirido fuera del centro escolar?
- ☒ ¿Se evitan las actividades mecánicas de copiado?

- ☒ ¿El vocabulario técnico es utilizado solamente si es necesario y es explicado y practicado durante las lecciones?
- ☒ ¿Los estudiantes pueden mostrar su trabajo a través de una variedad de formas, usando el dibujo, las fotografías, la grabación de video y de sonido, así como la escritura?
- ☒ ¿Las fichas de trabajo están escritas con claridad de tal forma que facilitan el aprendizaje de los estudiantes?
- ☒ ¿Se enseña a los estudiantes cómo investigar y escribir sobre un tema?
- ☒ ¿Los estudiantes pueden utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos de manera autónoma?
- ☒ ¿Se enseña a los estudiantes cómo tomar notas de exposiciones orales, de libros y de Internet?
- ☒ ¿Se enseña a los estudiantes la forma de presentar su trabajo de manera oral, escrita y en otros códigos, tanto individual como grupalmente?
- ☒ ¿Los materiales utilizados en las clases representan la diversidad humana?
- ☒ ¿El equipo educativo comparte las plantas que hay en el aula, la incubadora de insectos, peceras, hormigueros, etc.?
- ☒ ¿Los juegos o materiales para estimular la imaginación de los estudiantes más pequeños están disponibles para los estudiantes mayores y los jóvenes?
- ☒ ¿El equipo educativo colabora en la creación del jardín escolar y del huerto?
- ☒ ¿Los adultos y los estudiantes comparten una sala o espacio destinado para los cuentos?
- ☒ ¿Los adultos y los estudiantes colaboran en la colección de artefactos e historias para la creación de un museo escolar?
- ☒ ¿El equipo educativo organiza la biblioteca de tal forma que sea un apoyo para el aprendizaje de todos?
- ☒ ¿La biblioteca está organizada para facilitar el aprendizaje autónomo de los estudiantes?
- ☒ ¿Hay una colección de DVD / CDs con un acceso sencillo?
- ☒ ¿El equipo educativo de la biblioteca está involucrado en la planificación de la enseñanza y el aprendizaje?
- ☒ ¿Existe un sistema de registro, organización y acceso a programas de TV?
- ☒ ¿Los estudiantes tienen acceso a los libros digitales y lectores de libros electrónicos?
- ☒ ¿Se dispone de libros de ficción y no ficción pensados para la diversidad del alumnado?

- ☑ ¿Hay libros disponibles en diferentes lenguas coincidiendo con las que hablan y aprenden los estudiantes?
- ☑ ¿Se dispone de materiales curriculares debidamente adaptados para estudiantes con discapacidad, por ejemplo, en letra grande, audio o Braille?
- ☑ ¿Las aulas de primaria tienen acceso a un teatro de marionetas con una amplia variedad de marionetas grandes y pequeñas?
- ☑ ¿El equipo educativo conoce quién tiene los libros y el acceso a ordenadores en el hogar como apoyo a los deberes?
- ☑ ¿Los recursos de los que disponen algunas familias, tales como el conocimiento y las habilidades especiales, la tecnología y materiales de consulta, se ponen en alguna ocasión a disposición de un grupo más amplio de estudiantes?

La respuesta a todas o a algunas de las preguntas anteriores explicita la relación entre los distintos aspectos materiales, metodológicos y organizativos. Así, aunque es posible diferenciar o separar cada uno de esos elementos –fundamentalmente con el interés de profundizar en ellos–, sabemos que esta no es la lógica de lo que acontece en las aulas y, por tanto, que cualquier aproximación es siempre parcial y necesita ser contextualizada.

El movimiento hacia aulas más inclusivas requiere que profesorado y alumnado utilicen espacios, estrategias y materiales diversos. Asimismo, es importante que definan conjuntamente rutinas, normas y principios de procedimiento que faciliten dinámicas alternativas a la clase tradicional. La participación del alumnado en la gestión de lo que acontece en el aula tiene beneficios desde el punto de vista personal –al reconocer al alumnado como capaz de tomar decisiones importantes en el aula–, convivencial y del aprendizaje (Rudduck y Flutter, 2007; Lázaro-Visa, Rojas, Linares y del Río, 2014). También permite que el profesorado no tenga que encargarse continuamente de todo y pueda centrarse en los procesos de E-A que se desarrollan (Wang, 2001). En este sentido, cuanto más tiempo lleven trabajándose determinadas normas en el centro y en las aulas en las que el alumnado participe, más fácil será para el profesorado gestionar la variedad de situaciones de aprendizaje. Esas normas, pautas o hábitos deben ser establecidas democráticamente en el aula, esto es, negociadas con el alumnado, lo que facilitará que se respeten y se interioricen como propias.

El siguiente cuadro (Cuadro 25) reúne diversas estrategias organizativas de atención a la diversidad que se utilizan en los centros educativos (Puigdemívol, 1996; Agelet, Bassedas y Comadevall, 1997) y algunas características generales. En particular, hemos querido centrar el análisis en dos de ellas, porque se fundamentan y refuerza la colaboración entre sus miembros. Nos referimos a las estrategias de «un aula, dos docentes» y «el aprendizaje cooperativo».

FINALIDAD		CONTENIDOS		VENTAJAS		INCONVENIENTES	
TALLERES/RINCONES		- Promover: - Autonomía personal - Potenciar el trabajo entre iguales - la capacidad de autogestión del trabajo personal - Motivar al alumnado	- Materias instrumentales (Lengua- elaboración textos; Matemáticas- juegos distinto tipos). Otras áreas: plástica, C. Medio - Contenidos procedimentales	- Facilita el desarrollo trabajos más creativos	- Requiere planificación previa por parte del docente: definición contenidos y selección material - Estar atento a las propuestas del alumnado		
UN AULA, DOS DOCENTES		- Favorecer que el alumnado tenga más ayuda en determinadas actividades	- Contenidos procedimentales: - resolución de problemas, corrección tareas, búsqueda de información	- Todos los alumnos son atendidos en el aula - Dos profesores tienen un conocimiento compartido - Permite introducir innovaciones metodológicas	- Profesorado debe adecuar programación y metodología: más trabajo		
DIFERENCIACIÓN NIVELES DE APRENDIZAJE		- Desarrollar algunas habilidades - Profundizar en determinados aprendizajes.	- Procedimentales y conceptuales	- Promueve uso diversas formas de trabajo: individualmente, pequeño grupo o parejas	- Mucho trabajo preparación diversidad materiales. Es preciso anticipar la preparación del material		

GRUPOS COOPERATIVOS	PROYECTOS DE TRABAJO	PLAN DE TRABAJO
- Potenciar el trabajo entre iguales respetando la diversidad de habilidades e intereses	- Integración contenidos - Profundizar procedimientos y tratamiento de la información	- Cualquier contenido, en cualquier área.
- Respetar punto de partida de cada alumno y se reconocen sus posibilidades - Aprendizaje entre iguales (lenguaje, cercanía,...)	- Interdisciplinar: distintas áreas - Cualquier área	- Respetar ritmos de aprendizaje - Se tienen en cuenta intereses personales - Creas espacios de intercambio profesor-alumno - Planificación detallada de las actividades - Necesario tiempo para hablar con el alumnado sobre lo hecho
	- Alumnado marca itinerario - Relaciones entre las distintas áreas y materias. Complejidad propuesta	

Cuadro 25. Estrategias organizativas de Atención a la Diversidad.

Como señaláramos en otro lugar,

La confianza entre los miembros del grupo y la consolidación del compromiso compartido nos sitúa más cerca de lo que entendemos como sentido de comunidad desde una mirada amplia. Es decir, construimos nuevas comunidades en las que todos nos sentimos y somos valorados. No solo porque aportamos opiniones y formas de ser diferentes, sino porque conseguimos desarrollar cualidades colectivas esenciales, complementarias a las que aportamos de manera individual. De esta forma, nos encontraremos en una comunidad donde colaborar los unos con los otros y celebrar nuestras diferencias, son piezas clave. (Rojas y Haya, 2014, p. 51)

La alternativa «UN AULA DOS DOCENTES» se basa en el aprovechamiento de los recursos personales del centro (profesorado especialista u otro profesorado) o de fuera de este (personal procedente de los centros específicos) en el aula donde se encuentra todo el alumnado (Porter, 2001, 2003; Carbonell, Batllori, Muñoz y Saltó, 2004). El propósito último de esta estrategia organizativa es lograr que todos sean atendidos y apoyados por parte de dos docentes sin tener que abandonar el aula de referencia.

Dos cuestiones son importantes. La primera es que no hay una asignación directa entre un adulto y un niño en particular. En función de las necesidades que se plantean en los diferentes grupos, se establece una forma de organización en la que dos docentes trabajan dentro del mismo grupo clase conjuntamente. La segunda idea es que esa decisión tiene ventajas tanto para el alumnado como para el profesorado que participa.

La entrada de un profesor de apoyo en un aula no es una decisión que se improvise, sino que tiene que ser previamente contemplada por el conjunto del profesorado. Las funciones que realizará cada docente dentro del aula deben estar definidas y pueden variar dependiendo del grado de implicación de los participantes. Igualmente, y como señalan Duran y Miquel (2003), Contreras y Ruiz (2005) o Carbonell, Batllori, Muñoz y Saltó (2004), se necesita prever un sistema que sirva de guía en la toma de decisiones y en la regulación del trabajo conjunto (Cuadro 26), así como un tiempo de coordinación que permita ajustar las formas de colaboración. De lo contrario, es fácil que el modelo de educación especial sea extrapolado sin más al aula ordinaria y que el maestro especialista se ocupe del niño valorado como «alumno con necesidades educativas especiales» mientras que el tutor o la tutora trabaja con el resto de la clase (Ainscow, 1999; Tomlinson, 2001). A pesar del buen funcionamiento de algunas experiencias en nuestro contexto (Contreras y Ruiz, 2005; Duran y Monereo, 2003; Duran y Miquel, 2003), otras ponen de relieve los problemas que para algunos docentes supone la práctica de incorporar a otra persona en el aula. Como recogen Carbonell, Batllori, Muñoz y Saltó (2004), el recurso puede ser aceptado en aula, pero eso no significa que no surjan dificultades cuando se busca una intervención más amplia que incluya a todo el grupo cla-

se. Sin embargo, el tiempo es una herramienta muy útil que favorece que se establezca una mayor confianza entre los profesionales.

	Antes de iniciar la docencia compartida	Durante el desarrollo	Al finalizar el período
FUNCIONES Y NECESIDADES	¿Quién gestionará el aula y de qué manera? ¿La metodología que se usará va a favorecer la docencia compartida? ¿Cómo nos podemos apoyar? ¿Qué recursos necesitamos y quién los prepara? ¿Hay alumnos/as en el aula con necesidades educativas específicas? ¿Qué ayudas debemos ofrecer y cómo?	¿Las funciones de cada profesor/a son las adecuadas? ¿Vamos ajustando la planificación a las necesidades diarias? ¿Nos damos apoyo mutuo? ¿Estamos dando el mismo mensaje al alumnado (¿sobre la disciplina, las normas de trabajo, los objetivos básicos, etc)?	¿Las funciones planificadas para cada uno han sido las adecuadas? ¿Hemos ajustado la planificación a las necesidades que iban surgiendo? ¿Nos hemos dado apoyo mutuo? ¿Los cambios introducidos han mejorado el trabajo en el aula?
COORDINACIÓN	¿Cuántas veces y en qué horario nos vamos a coordinar? ¿Sobre qué aspectos vamos a centrar las reuniones?	¿Las reuniones de coordinación nos son útiles? ¿Tenemos el tiempo necesario para discutir la planificación, el progreso y los problemas?	¿Nos hemos reunido y hemos tenido el tiempo necesario para hacer el seguimiento de nuestro trabajo? ¿Hemos hablado de todos los temas importantes?
EVALUACIÓN	¿Qué aspectos vamos a tener en cuenta para valorar el progreso del alumnado? ¿Qué aspectos vamos a considerar para valorar el trabajo conjunto?	¿Todos los alumnos/as del aula van progresando? ¿Qué cambios deberíamos introducir? ¿Cómo podemos llevar a la práctica las mejoras identificadas?	¿Todos los alumnos/as del aula han podido progresar? ¿El trabajo conjunto nos ha proporcionado nuevas ideas o recursos? En situaciones futuras, ¿qué cambiaríamos?

Cuadro 26. Cuestiones para las reuniones de coordinación entre profesorado (Fuente: Duran y Miquel, 2003).

El trabajo colaborativo entre dos docentes en un aula puede suponer mejoras relacionadas con la gestión del aula en general, oportunidades para compartir mate-

riales o metodologías de trabajo y mejorar la coordinación entre las áreas. En cualquier caso, favorece la práctica reflexiva.

La decisión tiene ventajas también para el alumnado, ya que se evitan los inconvenientes de la asignación de un recurso específico e individual, mientras se le proporciona la ayuda real que necesita. El hecho de que el apoyo no sea asignado a un niño, sino que la actividad de ayuda vaya variando en tiempo, espacio y formas, va a permitir que otros alumnos se vean también beneficiados.

Por otro lado, los «GRUPOS COOPERATIVOS» son un modelo de organización del espacio clase o entre clases que crea una estructura para el aprendizaje en grupo y permite la adquisición compartida de conocimientos. Es decir, como resultado de la interacción y colaboración entre iguales, el alumnado va integrando los contenidos relevantes de la materia o la unidad sobre la que trabajan, al tiempo que aprenden a colaborar.

Pujolàs (2008) señala que el aprendizaje cooperativo no es sólo una estrategia en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, sino la estructura general del proceso de E-A y, por tanto, del modo en el que el trabajo del aula se ha organizado. Concretamente, el autor matiza que la estructura del proceso de E-A puede ser de tipo competitiva o cooperativa, y esto es lo que va a condicionar los recursos y estrategias didácticas que se pongan después en juego. Por ejemplo, el trabajo por proyectos es un recurso que necesita que la estructura general sea de tipo cooperativo. Obviamente, es impensable promover el desarrollo de aulas inclusivas en el marco de una estructura individualista o competitiva.

El aprendizaje cooperativo no significa trabajar en grupo o solo en grupo porque para que el grupo funcione es necesaria la participación y la implicación de cada uno de sus integrantes.

(...) una situación social cooperativa es aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo. (Ovejero, 1990, p. 58)

Para empezar, cuando hablamos de grupo-clase, este no se entiende como una simple suma de sujetos que forman un colectivo y que en el mejor de los casos comparten un mismo espacio, sino de una pequeña comunidad. Según Pujolàs (2008), el paso de la idea de colectividad a la idea de comunidad empieza a tener lugar en el momento en el que las personas que integran el grupo se preocupan unas por otras, se dan cuenta que hay objetivos que les unen y perciben además que esos objetivos son más fáciles de alcanzar en el marco de relaciones de mutualidad.

En una clase convertida en una «comunidad de aprendizaje», el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de estudiantes (entre tres y

cinco) donde se aprovecha al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos. Se trata de grupos heterogéneos de niños –equipos de base– en el que las diferencias por cuestión de cultura, género, rendimiento o motivación no son un obstáculo para la participación o el aprendizaje. Como describe Ainscow (2001), el trabajo en grupo puede organizarse de formas diferentes, pero es característico que todos los integrantes participen en la realización de las actividades de manera que el «éxito» no pueda ser atribuible a lo que uno de los estudiantes haya hecho (Cuadro 27).

- Interdependencia positiva. Todos los miembros del grupo se sienten mutuamente conectados. Entienden que el propósito a alcanzar es común o conjunto.
- Responsabilidad individual. Cada uno tiene que hacer sus aportaciones y mostrar lo que sabe.
- Interacción cara a cara. Los miembros del grupo tienen que dialogar entre ellos.
- Utilización de habilidades interpersonales y grupales. Aprender a respetar los turnos de intervención, aprender a escuchar, ayudar a otros o clarificar los puntos de vista, son algunas de las habilidades necesarias.
- Seguimiento del proceso. Los miembros del grupo valoran sus esfuerzos de colaboración y la mejora en la consecución de sus propósitos.

Cuadro 27. Condiciones del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1994; citado en Ainscow, 2001).

Dos principios son básicos para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. El primero, el protagonismo de los estudiantes y su participación activa. Cada uno de los alumnos tiene que hacer aportaciones y mostrar lo que sabe. El segundo, la cooperación y la ayuda mutua, lo que va a favorecer que se vayan dando las condiciones emocionales y relacionales favorables para que todos los niños puedan aprender.

Pujolàs (2008) señala que de todo lo anterior se desprende la necesidad de buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que permitan al profesorado y al alumnado avanzar en esta dirección. Concretamente, diferencia tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados:

- Cohesión de grupo. Todas las actuaciones se dirigen a lograr que progresivamente los alumnos de una clase tomen conciencia de grupo y se conviertan en una pequeña comunidad de aprendizaje. Para ello son necesarias di-

námicas de grupo o de equipo para la cohesión, juegos de conocimiento, cooperación, distensión o resolución de conflictos, entre otras estrategias.

- Trabajo en equipo como recurso para enseñar. El segundo ámbito abarca las actuaciones que se caracterizan por la utilización del trabajo en equipo como recurso para enseñar. Las estructuras cooperativas, simples o complejas⁴⁹ son la estructura que enmarca unos contenidos determinados de cualquier área del currículo.
- Trabajo en equipo como recurso que hay que enseñar. Es necesario que se enseñe a aprender en equipo de manera sistemática, estructurada, ordenada y persistente. Es importante mostrar a los estudiantes en qué consiste formar un equipo de trabajo, los modos en los que pueden organizarse para mejorar su rendimiento y los beneficios que implica esta forma de trabajo (Pujolàs, 2008). De otro modo, puede suceder que, tras algunos intentos por trabajar cooperativamente, esa posibilidad se deseché porque los niños no saben, pero como no se les enseña, tampoco aprenden a trabajar en equipo.

El trabajo cooperativo optimiza el propio aprendizaje y el de otros miembros del grupo clase (de hecho, cada participante aprende más de lo que lo haría solo), ayuda a la aceptación de los compañeros del aula, posibilita el desarrollo de habilidades sociales y ayuda a prevenir conflictos. Además, contribuye a la mejora de competencias comunicativas como argumentar, debatir, escuchar o hablar en público (Quinquer, 2008).

Una modalidad del aprendizaje cooperativo es la tutorización entre iguales. En este caso el núcleo lo forman parejas de estudiantes con una relación asimétrica y un objetivo común, conocido y compartido, que se logra mediante un marco de relación planificado por el docente. Aunque admite una variada gama de posibilidades en el aula, los agrupamientos suelen hacerse en base a la edad (misma edad o curso o de diferentes edades o cursos) o a la continuidad del rol (fija o recíproca). Según Duran y Monereo (2003), la mayoría de experiencias se centran entre tutores de diferente edad y con un rol fijo, aunque progresivamente han ido apareciendo experiencias que revelan las ventajas cognitivas y afectivas que tiene el aprendizaje entre iguales de la misma edad de forma recíproca.

Como precisa Moríña (2008), la tutoría entre iguales significa para el alumno tutor un aumento de implicación, responsabilidad y autoestima; también un mayor

⁴⁹

Las estructuras simples se pueden llevar a cabo en una sesión o en parte de ella en la que los alumnos y alumnas ponen en juego muy pocas habilidades. Las estructuras cooperativas complejas se deben aplicar en varias sesiones de clase. Los grupos de investigación son un ejemplo de ello, no sólo porque su desarrollo requiere varias sesiones, sino porque se ponen en juego distintas y complejas capacidades (como buscar información, ponerla en común, sintetizarla, etc.) (Pujolàs, 2008).

control del contenido y de la tarea a realizar, es decir, una mejor organización de los propios conocimientos con los que hay que trabajar; mayor conciencia de las lagunas e incorrecciones propias o del otro compañero, y una mejora de las habilidades psicosociales y de interacción. Asimismo, tiene beneficios para el niño que es tutorizado, tanto académicos (aumento del tiempo de estudio, asistencia y motivación), como de ajuste psicológico (disminución de la ansiedad o del estrés).

Aunque las ventajas son muchas, algunos autores (Arnáiz, 2003) advierten del peligro de reducir o simplificar el aprendizaje cooperativo a la ayuda que algunos alumnos brindan a los menos capaces. Como sucediera con otras estrategias organizativas como los agrupamientos flexibles (Agelet, Bassedas y Comadevall, 1997; Fernández, López y López, 1992), el desconocimiento de los fines que subyacen a estas formas de estructurar o gestionar el proceso de E-A, desvirtúa el valor de las prácticas y conduce o alimenta situaciones de desigualdad.

3.2.4. ¿Qué evaluamos? ¿Por qué?

La evaluación debe facilitar el aprendizaje y la participación del alumnado y, para ello, ha de proporcionar información sobre el progreso de los estudiantes en las distintas áreas curriculares al tiempo que identifica las barreras que limitan sus aprendizajes. Entendemos la evaluación curricular como un proceso que ayuda a tomar decisiones sobre la adecuación de los programas educativos empleados con todos los estudiantes y que, al mismo tiempo, los involucra o hace partícipes.

Las posibilidades de realización de cualquier persona están condicionadas o mediadas por la cultura. Sin contenidos culturales –en su sentido más amplio– no hay desarrollo de las capacidades porque el desarrollo consiste en maneras distintas de «apropiarse» gradualmente de la cultura. Por tanto, es necesario que la escuela ofrezca al alumnado los medios para que puedan apropiarse progresivamente de ese conocimiento, llegando a ampliar los saberes y a actuar sobre el mundo que les rodea con la intención de mejorarlo (Gimeno Sacristán, 2000).

Dos cuestiones pueden ser claves en la aproximación a la dimensión académica que hacemos del aula: en primer lugar, el diseño y desarrollo curricular o la programación que el docente lleva al aula y, en segundo lugar, las tareas realizadas en la clase por el alumnado (Parrilla, Gallego-Vega y Murillo, 1996).

La programación es la concreción de las prescripciones curriculares del centro al aula. Es la herramienta que explicita qué se quiere trabajar en el aula, lo que se va a intentar enseñar y lo que es deseable que el alumnado aprenda. Por tanto, es la expresión de la actividad didáctica a desarrollar para todo el alumnado, también con NEE. El análisis de los contenidos y objetivos que se pretende que el alumnado alcance, las estrategias que se ponen en juego o el tipo de actividades que se diseñan nos permitirá conocer cuáles son las ideas que un docente tiene del aula y de la diversidad en los escenarios de aprendizaje.

Asimismo, la vida académica del aula queda reflejada en lo que el alumnado hace, en el tipo de actividades o tareas que realiza. En estas, los objetivos y contenidos que se persiguen, el grado de concreción o exhaustividad, los procedimientos que se usan, el nivel de exigencia cognitivo que suponen, la evaluación o el tiempo dedicado a cada tarea son algunos de los indicadores que permitirán comprender lo que es valorado. El análisis de esas tareas es condición para iniciar un proceso de indagación crítica que reconozca y respete a todo el alumnado y, por tanto, que no se quede en planteamientos academicistas y homogeneizadores.

Sin embargo, aproximarse al espacio académico del aula a través de la planificación que hace el profesorado y del tipo de actividades que los niños realizan, es insuficiente. Ni todo lo que el profesorado hace, pone en acción y valora queda recogido en la programación; ni todo lo que el alumnado aprende en la escuela queda plasmado en las tareas que realiza.

En este sentido, es relevante mencionar que los conocimientos e ideas presentes en un contexto condicionarán tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. El aprendizaje es un proceso de atribución de sentido en el que cada participante «construye» su propia versión de la experiencia que ha sido compartida y le atribuye un significado que puede o no ser compartido con el que otros le dan. Al interpretar la experiencia en relación con sus propios marcos mentales de referencia, los estudiantes construyen unas formas de conocimiento que pueden o no relacionarse con los fines y las ideas del docente (Ainscow, 1999). El hecho de que el docente sea consciente de ese proceso es lo que le puede llevar a introducir preguntas al inicio de la sesión para conocer dónde están cada uno de sus estudiantes y puede servir de estímulo a estos para interesarse por lo que el profesor pueda contarles.

Esa forma de hacer no suele quedar plasmada en la planificación y, sin embargo, puede suponer variaciones importantes en el desarrollo de las sesiones de trabajo. Lo mismo ocurre cuando un docente retoma las intervenciones del alumnado en clase para recuperar ideas ya trabajadas pero que vale la pena volver a recordar; o inicia un camino diferente al que tenía previsto en la sesión porque se ajusta a lo que los estudiantes estaban interesados en conocer.

Por tanto, de la planificación a la acción hay un salto cualitativo importante en el que es necesario saber-hacer aquello sobre lo que se ha pensado previamente, que cobra sentido y valor en la acción misma. La «puesta en escena» dependerá de la capacidad del profesorado para observar y tomar decisiones a lo largo del proceso considerando lo que es valioso enseñar al alumnado y respetuoso con el grupo clase. No se trata de que el docente anticipe y controle todo lo que acontece en el aula, sino que diseñe y rediseñe su actividad. De acuerdo con Ainscow (2001), se trata de un proceso intelectualmente exigente, en el que el docente inicia un proceso de reflexión-decisión-acción acerca del mejor modo de estimular el aprendizaje de la clase.

Este autor se refiere al profesorado más eficaz a la hora de responder a la diversidad como aquel con experiencia que ha elaborado un conjunto de formas de clase que se convierten en su repertorio y a partir del cual crea ambientes que considera adecuados para unos fines concretos o determinados⁵⁰. Esos docentes tienen en cuenta el conjunto de elementos que definen y condicionan el diseño curricular (alumnos, materia, recursos en el aula, condiciones ambientales, etc.) y los adaptan a uno de sus modelos habituales de clase. Se trata de un proceso continuo de rediseño de pautas establecidas que refleja la complejidad de la planificación en la acción.

De este modo, la evaluación no se explica desde la realización de unas tareas concretas que miden lo que el alumnado hace, sino como un proceso sutil y más complejo en el que los docentes toman decisiones contantemente con el propósito de facilitar el aprendizaje de todo el alumnado. Por tanto, y en relación con esto último, cuanto más adaptada esté la programación del aula a la heterogeneidad del grupo, menos necesarias son las adaptaciones que se realizan individualmente con algunos estudiantes, conocidas como Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI).

Aunque se ha señalado en algún otro momento, es preciso insistir en la idea de que el reconocimiento de escuelas para todos o en las que todos puedan aprender no puede alcanzarse mediante el trasplante del pensamiento y las prácticas en educación especial a los contextos de educación ordinaria. La realización de las ACI⁵¹ o Grupales, contemplada por los centros como medida de atención a la diversidad extraordinaria, se ha convertido en una respuesta común para el alumnado diagnosticado con NEE. Obviamente, esto abre interrogantes sobre qué hacer o cómo organizar los espacios y procesos de aprendizaje cuando las necesidades que plantean algunos estudiantes se alejan de lo que se entiende que es valioso para el grupo clase en un momento concreto, y para los que no tenemos respuestas definitivas. Sin embargo, nos parece oportuno cuestionar el sentido que las ACI tienen desde un modelo de educación inclusiva y en

⁵⁰ Por tanto, no se trata de una actividad improvisada, aunque aparentemente se desarrolle a un nivel muy intuitivo. Partiendo de ese presupuesto, algunos trabajos para el desarrollo de escuelas más inclusivas utilizan procesos de indagación colaborativa para la identificación de las características que estimulan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Mediante la observación y con el propósito de analizarlas y reflexionar sobre ellas, se recogen evidencias sobre los materiales que se utilizan, los principios que orientan la actividad, las estrategias docentes o las interacciones con el alumnado, entre otras (Parrilla, Murillo y Gallego-Vega, 1996; Ainscow, 2001; Rojas, Haya, Lázaro-Visa, 2012).

⁵¹ Las ACI nacieron en el marco de la LOGSE (1990) como alternativa a los Programas de Desarrollo Individual (PDI) para el alumnado con NEE y en el marco de un diseño curricular común para todo el alumnado. Es una estrategia con la que se pretende adecuar el curriculum pensado para todos a las necesidades que un alumno en particular plantea. La decisión de que se realice un ACI para un alumno será consecuencia de una decisión conjunta entre los profesionales del centro que trabajan con ese alumno y la familia, tras previa evaluación psicopedagógica.

qué medida su promoción desde la Administración y su difusión desde las Facultades de Educación no perpetúa y justifica su existencia. Quizás, y solo con la intención de iniciar el debate, es preciso pensar en las ACI como documentos técnicos que recogen el trabajo que se hace con algunos estudiantes y que dan un conocimiento aproximado de lo aprendido. En consecuencia, si desaparecen como artefactos administrativos y con carácter sancionador, esto es, si se les reconoce solo su carácter educativo, no parece que sean necesarias porque los docentes llevan un registro o seguimiento de lo que aprenden individualmente sus estudiantes, también los valorados con NEE.

Tradicionalmente la evaluación se ha vinculado a la actividad que los docentes hacen al finalizar una lección, unidad temática o conjunto de contenidos, con la intención de saber y dar a conocer lo aprendido por los estudiantes. Cullen y Pratt (1999) equiparan esta forma de entenderla con el funcionamiento de una empresa de producción y en la que la evaluación sería el resultado logrado tras haber estado trabajando con materias primas, en este caso el alumnado, durante un período de tiempo largo. Algo así como el producto final de un proceso de producción en el que, obviamente, dependiendo de la materia prima y del «tratamiento» que realicemos, obtendremos un producto de mayor o menor calidad.

Desde un enfoque inclusivo, la evaluación del alumnado es un proceso que se inicia en el momento en el que entran en el centro y habitan las aulas. Como señalan los autores anteriores, la evaluación es el medio que ha de servir para a) saber si el alumnado ha desarrollado las competencias previamente definidas en el currículum, b) contribuir al desarrollo de un plan educativo que satisfaga las necesidades del alumnado (lo incluya y le dé opciones para participar en las decisiones que le afectan); c) ayudar al docente a definir la dirección que debe seguir en un futuro; d) proporcionar información sobre la calidad del ambiente de aprendizaje; e) determinar el valor del proceso o metodología docente; y f) proporcionar una base para el apoyo que de forma temporal puedan necesitar algunos estudiantes.

Por tanto, la evaluación va más allá de la medición del rendimiento académico del alumnado, siendo posible afirmar que es inherente al proceso de enseñanza. La evaluación es inseparable al proceso de enseñanza y, como tal, si no es posible imaginar una única forma de enseñar, tampoco lo es de evaluar o de aquello que debe ser evaluado. Esto supone buscar en el aula y desde el centro, vías que amplíen el sentido y valor que la evaluación de los contenidos curriculares. Entendiendo que la evaluación debe descansar firmemente en los profesores del aula, es preciso que las familias y los estudiantes formen parte del proceso, por tanto, que lo conozcan, participen y puedan implicarse en él. Esto exige saber o conocer qué se trabaja y por qué, a dónde se quiere llegar, qué se espera de los estudiantes, de qué modo o mediante qué estrategias van a ser evaluados. Así, la evaluación queda definida como un proceso colaborativo y circular, de ida y vuelta, orientada por los propósitos o principios de procedimiento.

Algunas decisiones respecto a la evaluación pueden servir para modificar las ideas existentes en torno a la evaluación y ofrecer una visión más comprensiva de la misma. En este sentido, posponer el inicio de la realización de controles o exámenes, evitar las calificaciones numéricas en el primer ciclo, realizar tareas valiosas de distinto tipo, dar a conocer a las familias los elementos que valora la escuela en el momento de calificar o la realización de correcciones conjuntas en el segundo y el tercer ciclo, son estrategias que pueden evitar que se confunda el aprendizaje del alumnado con la resolución de un tipo de pruebas.

Como recoge Agut (2010), la evaluación requiere disponer de herramientas que ayuden a ajustar lo planificado y la acción educativa con el fin de mejorarla. Algunas estrategias pueden facilitar que el profesorado obtenga una visión global del proceso seguido por un grupo de estudiantes y otras pueden ser estratégicas para el alumnado, además de útiles para el profesorado de un área en particular (Cuadro 28). Nuevamente, el punto de partida es que las estrategias sean válidas para todos, para cualquier estudiante (Agencia europea para el desarrollo de la educación especial, 2007).



Cuadro 28. La evaluación en contextos inclusivos.

Heshusius (1991), citado en León (2012), define el conjunto de supuestos sobre los que deben articularse los procesos de evaluación desde un modelo ecológico y apunta el rol activo que el alumnado debe tener:

- Los indicadores válidos del aprendizaje son aquellos que son el resultado de auténticos procesos de aprendizaje. El significado y el contexto son cuestiones centrales en todo aprendizaje.
- Los datos objetivos y cuantificables no son válidos para una adecuada evaluación.
- El auténtico aprendizaje se rige por los principios de autoorganización y autorregulación del alumno y por la forma en que se relaciona con su entorno.
- El auténtico aprendizaje se expresa de muchas formas (...) por lo que son necesarios multitud de datos y recursos para poder evaluarlo.
- Los errores de los alumnos son intrínsecos al aprendizaje y valorables; constituyen un instrumento para entender al alumno y descifrar los significados y la estructura interna de los pensamientos y sentimientos del mismo.
- Existen muchas respuestas válidas a preguntas y problemas.
- El aprendizaje se da a menudo como un compromiso social, por lo que la evaluación debe reflejar la naturaleza social del aprendizaje.
- El auténtico aprendizaje no ocurre de una manera lineal y progresiva (posición Kindle 3881-3889).

En resumen, es posible afirmar que la evaluación no es sólo el medio para saber dónde se encuentra el alumnado respecto al curriculum o lo que aprendió, sino también una parte valiosa de su experiencia de aprendizaje y, como tal, debe ser enseñada.

Por último, como toda organización, el aula tiene sus reglas y rutinas, genera su propia cultura, sus valores y sus normas, susceptibles de análisis y mejora para adaptarse a la diversidad presente en el aula. Ese conjunto de características que definen cualquier aula, dándole identidad, van «tomando cuerpo» con el paso del tiempo y van configurando y redefiniendo lo que merece o no la pena, lo que es o no importante, lo que debemos o no cuidar y, en consecuencia, lo que debemos o no valorar. Ya nos hemos referido a ello con anterioridad, pero es importante insistir que algunos de los valores, normas, rutinas o hábitos que hacen del aula un espacio seguro, acogedor, colaborador y estimulante para todos, tienen que ser expresamente enseñados y, por tanto, también formarán parte de la evaluación del alumnado.

La gradual presencia de diferencias étnicas, culturales, de capacidades, de familias o de género en las aulas lleva necesariamente a que el curriculum, a través de las

propuestas que le dan forma, haga consciente al alumnado de esas diferencias. De lo contrario, como dice Sapon-Shevin (1999) es muy probable que algunas de esas diferencias no sean consideradas, transmitan a los niños y niñas el mensaje de que no se puede hablar sobre ellas, permitan la perpetuación de las desigualdades ya existentes o promuevan otras y logren, asimismo, que algunos alumnos y alumnas sientan que no pertenecen al grupo en el que los han ubicado. De igual modo, la «experiencia» del desprecio que algunas minorías pueden experimentar podría conducir a respuestas de rechazo e intolerancia hacia lo que se percibe como una amenaza a su dignidad (Lalueza et al., 2001).

Por tanto, no es suficiente con aceptar la presencia de la diversidad en las aulas o promover su celebración (habitualmente anecdótica y ocasional). Es preciso explicitar las diferencias, hablar sobre ellas y que las aulas sean escenarios en los que estas convivan. De acuerdo con Ramsey (1987), citado en Sapon-Shevin (1999), es ineludible:

- Ayudar a los niños y niñas a elaborar identidades positivas de género, cultura, clase social e individual y a reconocer y a aceptar su pertenencia a grupos muy diferentes.
- Capacitar a los niños y niñas para que se consideren parte de una sociedad más amplia, para que se identifiquen y se relacionen con individuos de otros grupos.
- Promover el respeto y el aprecio de distintas formas de vivir de otras personas.
- Estimular la apertura y el interés por los demás, la disposición a incluir a los otros y el deseo de cooperar desde las primeras relaciones sociales.
- Promover el desarrollo de una conciencia realista de la sociedad contemporánea, el sentido de responsabilidad social y una preocupación activa que se extienda más allá de la propia familia o el grupo inmediato o,
- Capacitar a los niños para que se conviertan en analistas autónomos y críticos, activistas en su medio social. (pp. 38-39)

Algunos de esos objetivos podrán alcanzarse a través del trabajo que hagamos directamente sobre los contenidos explicitados en el curriculum (definidos en el espacio aula) y otros se trabajarán mediante el conjunto de reglas y rutinas que apoyan y enmarcan los aprendizajes curriculares, pero deberán también ser evaluados porque son aprendizajes valiosos en la escuela y necesarios para aprender a vivir en un mundo globalizado.

3.3. ALGUNOS RECURSOS PARA SEGUIR TRABAJANDO



LECTURAS BÁSICAS

- AGELET, J., BASSEDAS, E. Y COMADEVALL, M. (1997). «Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles». *Aula de Innovación Educativa*, 61, 46-50.
- ANGUITA, M. (2012). Cajas de vida: paisajes que nos narran. *Cuadernos de Pedagogía*, 422, 34-38.
- ROJAS, S. Y HAYA, I. (2014) (coord.). *Guía de recursos: avanzando hacia la inclusión educativa*. Santander: Universidad de Cantabria.
- SANCHO GIL, J.M. Y HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2016). Que no cambiemos para que todo permanezca igual. En J. Palou, M. Fons y J. Cela (coords.), *Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes* (pp. 8-13). Barcelona: Graó.
- SAPON-SHEVIN, M. (1999). «Celebrar la diversidad, crear comunidad». En Stainback y Stainback, *Aula inclusivas* (pp. 37-54). Narcea: Madrid.
- SAPON-SHEVIN, M. (2010). *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities* (2nd Edition). USA: Corwin/SAGE.

Otros materiales



IMPRESOS

- GREJNIEC, M. (1999). *¿A qué sabe la luna?*. Sevilla: Kalandraka.
- HENKES, K. (1991). *Crisántemo*. León: Everest.
- LIONNI, L. (2007). *Nadarín*. Sevilla: Kalandraka.
- REYNOLDS, P.H. (2004). *Casi*. Barcelona: Serrés.
- RICHARDSON, J. Y PARNELL, P. (2006). *Tres con Tango*. Barcelona: RBA.
- SERRES, A. Y GUEYFIER, J. (2010). *Yo seré tres mil millones de niños*. Zaragoza: Edelvives.
- TAN, S. (2011). *¿Qué esta miscelánea de anomalías?* China: Barbara Fiore Editora.
- TORTOSA, A. (2011). *Mariluna*. España: Amargord.



ACTIVIDAD

Actividad 4. Describe una situación de aprendizaje con tres de los criterios que aparecen en el Cuadro 23 (Criterios de adaptación metodológica), indicando con qué finalidad se introduce la decisión, a quiénes se dirige la propuesta, qué área o áreas del curriculum se quieren trabajar, cómo se organiza el espacio y los materiales, cómo se distribuyen los alumnos.

Referencias Bibliográficas

▣ Libros y artículos de revistas

- AGELET, J., BASSEDAS, E. y COMADEVALL, M. (1997). Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento a la diversidad y alternativos a los agrupamientos flexibles. *Aula de innovación educativa*, 61, 46-50.
- AGELL, M., SALA, G. y TORRENT, J. (2009). Participación de todo el alumnado en el éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. En C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 63-79). Barcelona: ICE-Horsori.
- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2007). Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación. Recuperado de <https://www.european-agency.org>
- AGUT, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 42-44.
- AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y B. Jordán de Urries (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 15-37). Amarú: Salamanca.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea: Madrid.
- AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Narcea: Madrid.
- ÁLVAREZ, X.A. (2008). *Persuadir para integrar. El papel de la publicidad en la integración social de las personas con discapacidad*. CERMI: Madrid.
- ÁLVAREZ URÍA, F., SOTO, P. y VARELA, J. (1997, 29 de noviembre). Otro espectro recorre el mundo. *El País*.
- ÁLVAREZ URÍA, F. (1998). Retórica neoliberal. La gran ofensiva de los científicos sociales contra las políticas sociales en USA. En F. Álvarez Uría (Ed.), *Neoliberalismo versus Democracia* (pp. 353-384). Madrid: La Piqueta.

- ANGUITA, M. (2012). Cajas de vida: paisajes que nos narran. *Cuadernos de Pedagogía*, 422, 34-38.
- ANTÚNEZ, S., DEL CARMEN, L.M., IMBERNÓN, F., PARCERISA, A. Y ZABALA, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Graó. Barcelona.
- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva : una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ARMSTRONG, D., ARMSTRONG, A. y SPANDAGOU, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- BALL, S.J. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Coord), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 23-40). Madrid: Morata.
- BARTON, L. (1996). Politics, marketization and the struggle for inclusive education. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 28(1), 29-42.
- BARTON, L. (2000). Sociedad y multiculturalismo. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2, 37-56.
- BERGA, A. (2007). *Adolescència femenina i risc social. Un estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere*. Generalitat de Catalunya: Barcelona.
- BLANCO BLANCO, A. (2008). La formación universitaria basada en competencias. En L. Prieto (Ed.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 31- 59). Octaedro/ICE-UB : Barcelona.
- BLANCO GARCÍA, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. En M.A. Santos Guerra (Ed.), *El harén pedagógico* (pp. 119-148). Graó: Barcelona.
- BLANCO GARCÍA, N. (2003). El saber de las mujeres en la educación. *Otras miradas*, 3, 1, 1-14.
- BOLÍVAR, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 3(2), 42-69.
- BONAL, X. y TARABINI, A. (2012). El derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 1-4.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. y BLACK-HAWKINS, K. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: CSIE. [Trad. cast. De A.L. López, D. Duran, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel, S. Moratalla y M. Sandoval, *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO, 2002].
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación 3ª edición). Madrid: FUHEM y OEI.

- BRAGA, G. y BELVER, J.L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- CABALLERO, Z. (2010). Experiencias de la infancia en situaciones difíciles: interpretación y escritura en la frontera escolar. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 175-187). Morata: Madrid.
- CABANELLAS, I., ESLAVA, J.J., ESLAVA, C. y POLONIO, R. (2007). *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Rosa Sensat.
- CALDERÓN ALMENDROS, I. y HABEGGER, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Octaedro.
- CALDERÓN ALMENDROS, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209.
- CALDERÓN ALMENDROS, I. (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 50-54.
- CALDERÓN ALMENDROS, I. y ECHEITA, G. (2015). El derecho a una educación inclusiva y las actuales prácticas de evaluación psicopedagógica. ¿Realidades incompatibles? *Prolepsis*, 18, 82-87.
- CALDERÓN ALMENDROS, I., CALDERÓN ALMENDROS, J.M. y RASCÓN (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación*, 28(1), 45-60.
- CALDERÓN ALMENDROS, I. y ECHEITA, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. En J. Palou, M. Fons y J. Cela (coords.), *Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes* (págs. 35-41). Barcelona: Graó.
- CALVO, A. y SUSINOS, T. (2005-2006). «Yo no valgo para estudiar...» Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos educativos: Revista de educación*, 8-9, 87-108.
- CALVO, A. y SUSINOS, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 75-88.
- CALVO, A., HAYA, I. y SUSINOS, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20.
- CALVO, A., SUSINOS, T. y ROJAS, S. (2014). Diversas estrategias curriculares y organizativas para imaginar otras formas de enseñar. En T. Susinos, A. Calvo y S. Rojas (Coord.), *El fracaso escolar y la mejora de la escuela* (pp.115-130). Madrid: Síntesis.
- CASCANTE, C. (2000). Comprensividad frente a mercado educativo. *Temps d'Educació*, 23, 199-210.
- CARBONELL, F. (1998). La integració social i la diversitat cultural a l'escola. *Educar*, 22-23, 197-216.

- CARBONELL, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- CARBONELL, E., BATLLORI, M., MUÑOZ, J. y SALTÓ, A. (2004). Inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació, també en l'ensenyament Secundari. *Suports*, 8(2), 132-147.
- CARBONELL, E., CAPELLAS, N., CREUHERAS, M., ESCUDERO, G. y MILIAN, M. (2007). Transformació d'un Centre d'Educació Especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió Educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i participació. CEE ASPASIM 20 anys d'un procés. *Àmbits de la Psicopedagogia*, 21, 37-43
- CARBONELL, E. (2017). *Escoles inclusives, escoles de futur*. Barcelona: Rosa Sensat.
- CARREÑO, M. (2005). Reflexiones sobre el *por qué* y el *para qué* de la educación de la infancia anormal' según el discurso médico-pedagógico español de los inicios del siglo XX. *Revista de Educación y Pedagogía*, 17(42), 31-44.
- CASARES, R. y VILA, I. (2009). La escolarización del alumnado extranjero en Cataluña. *Página Abierta*, mayo-junio, 22-29.
- COLLET, J. y TORT, A. (2016). ¿Qué gobernanza escolar para qué educación? Horizontes de una gobernanza escolar democrática y del (bien) común. En J. Collet y A. Tort (Coord), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 9-21). Madrid: Morata.
- COLLICOT, J. (2000). Posant en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports*, 4 (1), 87-100.
- CONSEJERÍA EDUCACIÓN GOBIERNO CANTABRIA (2015). Listado alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo [Documento no publicado].
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* N° 311, del 29 de diciembre de 1978.
- CONNELL, R. (2012). Just Education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681-683.
- CONTRERAS, J. (2002). Educar la Mirada... y el oído. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- CONTRERAS, J. (2006). La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 245- 266). Barcelona: Octaedro.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata: Madrid.
- CONTRERAS, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.
- CONTRERAS, Mª C. y RUIZ, Mª M. (2005). Los textos narrativos en el aula: una propuesta de colaboración entre el logopeda escolar y el maestro. *Cultura y Educación*, 17(4), 361-371.
- CORTINA, A. (2013). *La ética, ¿Para qué sirve realmente...?* Barcelona: Paidós.
- CULLEN, B. y PRATT, T. (1999). Medir e informar sobre el progreso de cada alumno. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 195-217). Madrid: Narcea.

- CURA, M. DEL (2012). Un patronato para los «anormales»: primeros pasos en la protección pública a los niños con discapacidad intelectual en España (1910-1936). *Asclepio. Historia de la Medicina y de la Ciencia*, LXIV (2), 541-564.
- DANIELS, H. (2006). The dangers of corruption in special needs. *British Journal of Special Education*, 33(1), 4-9.
- DECRETO 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. Publicado en *Boletín Oficial de Cantabria* Nº 165, del 29 de agosto de 2005.
- DECRETO 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Publicado en *Boletín Oficial de Cantabria* Nº 127, del 3 de julio de 2009.
- DECRETO 30/2017, de 11 de mayo, que modifica el Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Publicado en *Boletín Oficial de Cantabria* Nº 96, del 19 de mayo de 2017.
- DELGADO, M.J. (1993). Escolarització d'alumnes magribins (llengua i cultura). *Perspectiva Escolar*, 179, 61- 66.
- DURAN, D. y MIQUEL, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- DURAN, D. y MONEREO, C. (2003). Incidència de la tutoria entre iguals, fixa i recíproca, en alguns factors afectius i relacionals. *Suports*, 7(2), 114-126.
- DURAN, D., ECHEITA, G., GINÉ, C., MIQUEL, E., RUIZ, C. y SANDOVAL, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (*Index for inclusion*) en el Estado Español. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- DYSON, A. (1999). L'equitat com el camí a l'excel·lència? Possibilitats i reptes en l'educació inclusiva. En VVAA, *Cap a una escola per a tothom. Actes II Jornades sobre les Necessitats Educatives Especials a l'Aula* (pp. 109-123). Barcelona: Universitat de Ramon Llull.
- ECHEITA, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16.
- ECHEITA, G. (2009). Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento. En Maraculla y Saiz (coords), *Buenas prácticas de escuela inclusiva* (pp. 37-55). Graó: Barcelona.
- ECHEITA, G. y CALDERÓN ALMENDROS, I. (2015). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 1-7.
- ESCUADERO, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- ESCUADERO, J.M. y MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó. Barcelona.
- ESSOMBA, M.A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- FERGUSON, D.L. y JEANCHILD, L.A. (1999). Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 179-194). Narcea: Madrid.
- FERNÁNDEZ, M^a. A., LÓPEZ, S. y LÓPEZ, N. (1992). Un modelo de agrupamiento flexible en el mismo nivel. *Aula*, 7, 64-66.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001) (7^a ed.). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. España: Santillana.
- FIELDING, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70(25,1), 31-61.
- FONT, J. (2004). Escuelas que se ayudan. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 63-65.
- FRANKLIN, B.M. (1996). Introducción: Lectura de los textos sobre la discapacidad. En B.M. Franklin (Ed.), *Interpretación de la discapacidad* (pp. 7-32). Barcelona: Pomares-Corredor.
- FRASER, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 6, 83- 99.
- GALLEG0-VEGA, C. y PARRILLA, A. (1998). Grupos de Apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-31.
- GALLEG0-VEGA, C. (2001). *Los grupos de apoyo entre profesores: procesos de formación y desarrollo*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.
- GALLEG0-VEGA, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- GALLEG0-VEGA, C., RODRÍGUEZ GALLEG0, M. y CORUJO, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuos (GAM). *Prisma Social: Revista de Investigación social*, 16, 60-110.
- GARCÍA, M., GALLEG0-VEGA, C. y COTRINA, M. J. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 46-62.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: PPU.
- GARCÍA PASTOR, C. (2001). Perspectivas críticas en Educación Especial. En A. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, I (pp. 83- 101). Málaga: Aljibe.
- GENTILI, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- GILBERT, T. (2004). Involving people with learning disabilities in research: issues and possibilities. *Health and Social Care in the Community*, 12(4), 298-308.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A. (1999). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GOFFMAN, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada* (1ª Ed, 9ª reimp). Buenos Aires: Amorrortu.
- GÓMEZ, J.A. y CONDE, F. (2001, 22 de enero). Los hijos de la desregulación. *El País*.
- GONZÁLEZ BELLIDO, A. (2015). Programa TEI «Tutoría entre iguales». *Innovación Educativa*, 25, 17-32.
- GOODLEY, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorising disablism and ableism*. Oxford: Routledge.
- GROSSMAN, D. L. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas*, XXXVIII(1), 45-60.
- HAYA, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora*. Tesis doctoral. Santander: Universidad de Cantabria.
- HAYA, I. y ROJAS, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 155-170.
- HERRERA, D., PÁEZ, C., PÁEZ, D., PORRAS, M., RÍOS, F., SÁNCHEZ, A. y VÁZQUEZ, A. (2016). Sin rastro de educación inclusiva en la biografía escolar de Raúl. Relato y viñetas elaboradas por un grupo de alumnos. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), 137-155.
- INCLUSION INTERNACIONAL (2009). *Informe Mundial Mejor Educación para Todos*. London: Inclusion Internacional.
- JARQUE, J. Mª (2016). ¿De qué hablamos de inclusión o de escuela inclusiva? Un esbozo del estado de la cuestión en Cataluña. En J. Palou, M. Fons y J. Cela (coords.), *Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes* (pp. 42-46). Barcelona: Graó.
- JORDAN, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- KITCHIN, R. (1998). 'Out of place', 'knowing one's place': space, power and the exclusion of disabled people. *Disability y Society*, 13(3), 343-356.
- KITCHIN, R. (2000). *Disability, space and society. Changing geography*. Sheffield: Geographical Association.
- LAHIRE, B. (2003). Los orígenes de la desigualdad escolar. En A. Marchesi y F. Hernández, *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 61-72). Madrid: Ensayo.
- LALUEZA, J.L., CRESPO, I., PALLÍ, C. y LUQUE, M.J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13, 1, 115-130.

- LÁZARO OLIVERAS, L. (2016). Reinventar la escuela: de normalizadora a inclusiva. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 45.
- LÁZARO-VISA, S., GÓMEZ, E., FERNÁNDEZ-ROUCO, N., FERNÁNDEZ-FUERTES, A. y SIERRA, L. (2014). Promoción del bienestar infanto-juvenil mediante el trabajo en red: una experiencia en construcción. En A. Calvo, C. Rodríguez-Hoyos y I. Haya (coord.), *Investigar para acompañar el cambio. El papel de la Universidad* (pp. 1564-1572). Santander: Universidad de Cantabria.
- LÁZARO-VISA, S., ROJAS, S., LINARES, G. y DEL RÍO, L. (2014). ¿Cómo podemos ser más amigos? Proyecto de mejora escolar que escucha la voz del alumnado. *Aula*, 233-234, 39-43.
- LAWRENCE-BROWN, D. (2014a). Understanding critical perspectives-who benefits?. In D. Lawrence-Brown y M. Sapon-Shevin (Eds), *Condition Critical. Key Principles for Equitable and Inclusive Education* (pp. 33-50). New York: Teachers College Press.
- LAWRENCE-BROWN, D. (2014b). Introduction: Critical pedagogies, inclusive schooling, and social justice. In D. Lawrence-Brown y M. Sapon-Shevin (Eds), *Condition Critical. Key Principles for Equitable and Inclusive Education* (pp. 1-16). New York: Teachers College Press.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* N° 187, del 6 de agosto de 1970.
- LEY 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI). Publicada en *Boletín Oficial del Estado* N° 103, del 30 de abril de 1982.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* N° 159, del 4 de julio de 1985.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* N° 307, del 24 de diciembre de 2002.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* N° 106, del 4 de mayo de 2006.
- LEY 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. Publicada en *Boletín Oficial de Cantabria* N° 251, del 30 de diciembre de 2008.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* N° 295, del 19 de diciembre de 2013.
- LEÓN GUERRERO, M.^a J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención para la diversidad*. Síntesis. Kindle.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (2004). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. València: Servei de publicacions de la Universitat de València. Tesis doctoral.
- LLUCH, X. (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 82- 86.
- MANNAY, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- MARÍN, N. y SOLER, M. (2004). *Una comunidad de aprendizaje*, 331, 60-62.

- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M.R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 27-61). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 165-183.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata.
- MENDIZABAL, A., MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. y SOSTOA GAZTELU-URRUTIA, V. (2009). Análisis de los procesos de exclusión e inclusión de jóvenes en riesgo a través de la historia de vida. El caso de Asier. En VVAA, *Un reto para la convergencia europea. Actas del VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas Nacional de Universidades y Educación Especial Atención a la diversidad* (pp. 903-914). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES (1990). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* 313, 31 de diciembre de 1990. España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA y MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (1993). Ley Orgánica de Ordenación del sistema educativo y normativa complementaria. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín oficial del Estado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco*. Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2017). *Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015 (Edición 2017)*. Madrid: MECD-Gobierno de España.
- MIQUEL, E. (2009). El uso del *Index for Inclusion* para cambiar las prácticas educativas en los centros de Catalunya. En C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 127-142). Barcelona: ICE-Horsori.
- MOLINER, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo (REICE)*, 6(2), 27-44.
- MONEREO, C. (2000). *Instantáneas*. Madrid: Celeste.
- MORENO, A. (1987): *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona: Horas y Horas.
- MORENO, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En A. Santos Guerra (Eds.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-30). Barcelona: Graó.

- MORIÑA, A. (2008). *La escuela de la diversidad. Materiales de formación del profesorado*. Madrid: Síntesis Educación.
- MUNTANER, J.J., ROSSELLÓ, M.R. y IGLESIA, M. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- MUÑOZ, M. A.; DOVAL, M. I. y FERNÁNDEZ, C. J. (2010). Ensayar y reinventar el apoyo inclusivo: un proceso formativo y participativo. En A. Parrilla, y M. López Melero (coords.), *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia*. Actas del 2º Congreso Internacional Profe 10: Reinventar la profesión docente. Parte II. Mesa 6 (pp. 154- 162). Málaga: Universidad de Málaga.
- NOVOA, A. y BOLÍVAR, A. (2015). Presentación. Nuevas epistemologías docentes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13, 17-19.
- ORDEN EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma. Publicada en *Boletín Oficial de Cantabria* Nº 47, 8 de marzo de 2006.
- ORDEN EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la Atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria. Publicada en *Boletín Oficial de Cantabria* Nº 69, 7 de abril de 2006.
- ORDEN EDU/1/2008, de 2 de enero por la que se regulan los programas de Diversificación curricular en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Publicada en *Boletín Oficial de Cantabria* Nº 4, 7 de enero de 2008.
- ORDEN ECD/37/2013, de 27 de marzo que aprueba el Plan Regional de Prevención del Absentismo y el abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Publicada en *Boletín Oficial de Cantabria* Nº 66, 9 de abril 2013.
- ORDEN ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Publicada en *Boletín Oficial de Cantabria* Nº 33, 8 de febrero 2014.
- ORGANIZACIÓN NACIONES UNIDAS (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ORGANIZACIÓN NACIONES UNIDAS (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas.
http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una*

- educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- OSORO, J.M. y MENG, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 15-31.
- OSORO, J.M. y MENG, O. (2009) (coord.). *Reggio Emilia. Educación Infantil 0-6 años*. HIK HASI. Santander: PubliCan.
- OSORO, J.M. y MENG, O. (2015). Infancia e investigación: unir teoría y práctica. El caso de la escuela Infantil de la Universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 82(29.1), 131-141.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1996). Apoyo interno: modelos y funciones. En A. Parrilla (Ed.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 81-114). Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, A., GALLEGU, C. y MURILLO, P. (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica. En A. Parrilla (Ed.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 169-217). Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, A. y DANIELS, H. (1998) *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- PARRILLA, A. (2003). La respuesta educativa a la diversidad. En R. Cano González (Ed.), *Bases Pedagógicas de la educación especial* (pp. 95-130). Madrid: Biblioteca Nueva.
- PARRILLA, A. y SUSINOS, T. (2004) (coord.). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Instituto de la Mujer. Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales.
<https://es.scribd.com/document/106300267/Informe-Exclusion-y-Genero-Parrilla-Susinos>
- PARRILLA, A., MUÑOZ-CADAVID, Mª A. y SIERRA, S. (2013). *Proyectos educativos con vocación comunitaria*. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31.
- PÉREZ DE LARA, N. (2004). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- PÉREZ DE LARA, N. (2008). A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 89, 22-29.
- PÉREZ-TAYLOR, R. (2002). Construir el espacio. En R. Pérez-Taylor (coord.), *Antropología y complejidad* (pp. 139-168). Gedisa: Barcelona.
- PLATERO, R. (L.). (2012). Introducción. La interseccionalidad como herramienta de estudio de la sexualidad. En R. (L.) Platero (Ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 15-72). Barcelona: Bellaterra.
- PORTER, G. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència. *Suports*, 5, 1, 6-14.

- PORTER, G. (2003). Puesta en práctica de la Educación Inclusiva. En Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2005) (Eds.), *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso* (págs. 279-289). San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf
- PORTER, G. (2010). Making Canadian schools inclusive: a call to action. *Education Canada*, 48(2). 62-66.
- PRENAFETA, D. y SERRACARABASA, S. (1994). Acolliment de deu nens saharians. *Perspectiva Escolar*, 182, 51-54.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1996) (2ª ed). *Programación de aula y adecuación curricular*. Graó: Barcelona.
- PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- PUJOLÀS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- QUINQUER, D. (2008). Les condicions necessàries per afavorir la implantació als centres del treball cooperatiu. *Perspectiva Escolar*, 324, 15-22.
- RAPOSO, M., MARTÍNEZ, M. E. y BAHAMONDE, M. L. (2010). Un Proyecto Inclusivo de Mejora Escolar: claves formativas y constitutivas. En A. Parrilla y M. López Melero (coords.), *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia*. Actas del 2º Congreso Internacional Profe 10: Reinventar la profesión docente. Parte II. Mesa 6 (pp. 226-239). Málaga: Universidad de Málaga.
- REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* Nº 65, del 16 de marzo de 1985.
- RESOLUCIÓN DE 22 DE FEBRERO DE 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad. Publicada en *Boletín oficial de Cantabria* Nº 47, del 8 de marzo de 2006.
- RESOLUCIÓN DE 24 DE FEBRERO DE 2014, que concreta las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Publicada en *Boletín oficial de Cantabria* Nº 42, del 3 de marzo de 2014.
- ROJAS, S. (2009). *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*. Proyecto Docente D.O.E. Multicopiado. Universidad de Cantabria.

- ROJAS, S., HAYA, I. y LÁZARO-VISA, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.
- ROJAS, S. CALVO, A. y SUSINOS, T. (2014). La experiencia de la relación con los demás es indispensable para comprender el fracaso escolar. En T. Susinos, A. Calvo y S. Rojas (Coord.), *El fracaso escolar y la mejora de la escuela* (pp. 79-94). Madrid: Síntesis.
- ROJAS, S. y HAYA, I. (2014) (coord.). *Guía de recursos: avanzando hacia la inclusión educativa*. Santander: Universidad de Cantabria.
- ROJAS, S. y OLMOS, P. (2016). Los Centros de Educación Especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(1), 323-339.
- ROJAS, S. y HAYA, I. (2017). *Imágenes que (nos) interrogan*. Santander: Universidad de Cantabria.
- ROSENHOLTZ, S.J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools*. Longman: New York.
- ROZADA, J.M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SANAHUJA-GAVALDÀ, J. M., OLMOS-RUEDA, P., y MORÓN-VELASCO, M. (2016). Collaborative support for inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 303-307.
- SANCHO GIL, J.M. y HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2016). Que no cambiemos para que todo permanezca igual. En J. Palou, M. Fons y J. Cela (coords.), *Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes* (pp. 8-13). Barcelona: Graó.
- SANDOVAL, M., LÓPEZ, M.L., MIQUEL, E., DURÁN, D., GINÉ, C. y ECHEITA, G. (2002). *Index for Inclusion*. Una Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SAPON-SHEVIN, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
- SAPON-SHEVIN, M. (2010). *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities* (2nd Edition). USA: Corwin/SAGE.
- SAPON-SHEVIN, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- SAPON-SHEVIN, M. (2014). How we respond to differences-and the difference it makes. In D. Lawrence-Brown y M. Sapon-Shevin (Eds), *Condition Critical. Key Principles for Equitable and Inclusive Education* (pp. 17-32). New York: Teachers College Press.
- SIERRA, S. y PARRILLA, A. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 85-102.

- SKLIAR, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 1-12.
- SKLIAR, C. (2015a). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, II, 33-43.
- SKLIAR, C. (2015b). La igualdad a primera vista. Educar y apasionarse por las vidas singulares. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 61-65.
- SKLIAR, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- SKRTIC, T. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En B.M. Franklin (Ed.), *Interpretación de la discapacidad* (pp. 35- 72). Barcelona: Pomares-Corredor.
- SLEE, R. (1999). Identity, difference and curriculum; a case study in cultural politics. In L. Barton y F. Armstrong (Eds), *Difference and difficulty: rights, issues and dilemmas* (pp. 206-233). Sheffield: Dpt. Education.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, J. (Ed.) (2006). *Fragilidades vecinas*. Barcelona: Icaria.
- SUSINOS, T. (1997). *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*. Proyecto Docente D.O.E., Santander. Multicopiado.
- SUSINOS, T. (2003). Panorama internacional de la integración escolar. En R. Cano González (Ed), *Bases Pedagógicas de la Educación Especial* (pp. 343-365). Madrid: Biblioteca Nueva.
- SUSINOS, T. (2004). La Declaración de Salamanca revisitada desde la perspectiva de la Comunidad de Cantabria. En G. Echeita y M.A. Verdugo (Eds.), *La Declaración de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva* (pp. 79-84). Salamanca: INICO.
- SUSINOS, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- SUSINOS, T. y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy, reconocer al otros y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(25,1), 15-30.
- SUSINOS, T., ROJAS, S. y LÁZARO-VISA, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83-99.
- SUSINOS, T. (2014). ¿Por qué hay que hablar de fracaso escolar? En T. Susinos, A. Calvo y S. Rojas (Coord.), *El fracaso escolar y la mejora de la escuela* (pp. 21-42). Madrid: Síntesis.
- SUSINOS, T., CEBALLOS, N. y SÁIZ, A. (coord.) (2017). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. Madrid: La Muralla.
- TAPADA, Mª T. (2002). Antropología, vivienda y realojamiento urbano: la necesidad de diseños arquitectónicos más flexibles y adaptados. *Gitanos: Pensamiento y Cultura*, 16, 46-51.

- THOMAS, G. y LOXLEY, A. (2007). *Desconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- TODOROV, T. (1993). *Las morales de la historia*. Barcelona: Paidós.
- TOMLINSON, C.A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- TORRENT, J. (2014). Una experiència compartida d'escola inclusiva. Fets i paraules. En E. Carbonell (coord.), *El repte d'aprendre. Jornada tècnica l'Escola inclusiva a Catalunya* (pp. 76-80). Barcelona: Aspasim.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1999). ¿De qué hablamos en las aulas? En E. Rubio y L. Rayón (1999). *Repensar la enseñanza desde la diversidad* (pp. 49-70). Sevilla: MCEP.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- VECINA, C. (2004). La representación social de los inmigrantes. Factores de configuración en los centros de enseñanza. *Educació i Cultura*, 17, 211-220.
- VERDEJA, M. (2017). Atención a la diversidad cultural del alumnado. Recorrido por Leyes de Educación de ámbito español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 61(1), 367-382.
- VILA, I. (2004). *La atención a la diversidad*. Material presentado en el Curso de actualización científico-didáctico 2003-04. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria y Universidad de Cantabria. No publicado.
- VILLÀ, F. (2003). Experiències d'educació i convivència d'infants catalans i immigrants estrangers. *Perspectiva escolar*, 176, 31- 35.
- WANG, M.C. (2001) (6ª ed). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea: Madrid.
- WOLBRING, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51, 252-258.
- WOLFENBERGER, W. (1986). El debate sobre la normalización. *Siglo Cero*, 105, 11-28.
- YORK, J., GIANGRENCO, M.F., VANDERCOOK, T. y MACDONALD, C. (1999). Enfoque colaborativo para ayudar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 119-134). Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- ZEICHNER, K.M., PAYNE, K.A. y BRAYKO, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.

Recursos audiovisuales

- BARDEM, J. (PROD) y BARROSO, M., COIXET, I., CORCUERA, J., ARANO, L. y WENDERS, W. (Dir). (2007). *Invisibles*. España: Pinguin Films/Reposado Pc.

- BERBERT, M. (Prod) y Truffaut, F. (Dir). (1970). *El pequeño salvaje*. Francia: Les Films du Carrosse.
- BYRNE, S. (PROD) y RUHEMANN, A. y TAN, S. (DIR). (2010). *The Lost Thing*. Australia: Passion Picture.
- FERREIRA, P., VENTURA, P.J., GUTIÉRREZ, C., CORCUERA, J. y FESSER, J. (Dir). (2004). *En el mundo a cada rato*. España: Tus Ojos.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (Prod y Dir). (2015). *Yo no soy trapacero*. España: FSG.
- GOLDSMITH-THOMAS, E., SCHIFF, P. y SCHINDLER, D. (Prod) y Newell, M. (Dir). (2007). *La sonrisa de Mona Lisa*. USA: Revolution Studios.
- ROJAS, S. y HAYA, I. (Dir). (2017). *Diálogos en educación inclusiva. Avanzando en una escuela para todos*. Santander: UC. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=tAdyTVnmLko>
- SALA, X. (Prod/Dir). (2005). *Hiyab*. España: Xavi Sala PC.
- VAN DEN BRULE, J. (Prod) y Atrakchi, D. (Dir). (2008). *A world for Inclusion*. París: UNESCO.

▣ Otros recursos

- GREJNIEC, M. (1999). *¿A qué sabe la luna?*. Sevilla: Kalandraka.
- HENKES, K. (1991). *Crisántemo*. León: Everest.
- LIONNI, L. (2007). *Nadarín*. Sevilla: Kalandraka.
- REYNOLDS, P.H. (2004). *Casi*. Barcelona: Serrés.
- RICHARDSON, J. y PARNELL, P. (2006). *Tres con Tango*. Barcelona: RBA.
- SERRES, A. y GUEYFIER, J. (2010). *Yo seré tres mil millones de niños*. Zaragoza: Edelvives.
- TAN, S. (2011). *¿Qué esta miscelánea de anomalías?* China: Barbara Fiore Editora.
- TORTOSA, A. (2011). *Mariluna*. España: Amargord.

Índice Cuadros

Cuadro 1. Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (1990)	16
Cuadro 2. De la exclusión a la inclusión: un camino compartido	27
Cuadro 3. Efecto etiquetaje	33
Cuadro 4. Críticas a la categorización	34
Cuadro 5. Algunos obstáculos para el desarrollo de sistemas más inclusivos	36
Cuadro 6. Modelos de Atención a la Diversidad	39
Cuadro 7. La inclusión o el estar juntos en educación	41
Cuadro 8. Condiciones que facilitan los procesos de cambio y mejora en las escuelas	44
Cuadro 9. Características modelos de Atención a la Diversidad	49
Cuadro 10. Definición barreras Guía para la Educación Inclusiva	50
Cuadro 11. Principales leyes educativas en España	59
Cuadro 12. Normas principales reguladoras de la Atención a la Diversidad en Cantabria	64
Cuadro 13. Medidas de Atención a la Diversidad (D98/2005)	68
Cuadro 14. Características del apoyo individual y el institucional	74
Cuadro 15. Funciones apoyo educativo	75
Cuadro 16. Experiencias de apoyo colaborativo	76

Cuadro 17. Ejemplo de la organización secciones, dimensiones y preguntas en el <i>Index</i>	79
Cuadro 18. Ingredientes para el desarrollo de aulas inclusivas	107
Cuadro 19. Elementos y condiciones para el desarrollo de aulas inclusivas	111
Cuadro 20. La cultura escolar frente a la diversidad	119
Cuadro 21. Cultura escolar: voces presentes y ausentes	121
Cuadro 22. Opciones metodológicas en el diseño y desarrollo curricular	133
Cuadro 23. Criterios de adaptación metodología	136
Cuadro 24. Criterios de adaptación materiales	137
Cuadro 25. Estrategias organizativas de Atención a la Diversidad	141
Cuadro 26. Cuestiones para las reuniones de coordinación entre profesorado	143
Cuadro 27. Condiciones del aprendizaje cooperativo	145
Cuadro 28. La evaluación en contextos inclusivos	151

Índice Gráficos

Gráfico 1. Distribución porcentual del alumnado en centros públicos y privados en enseñanzas de Régimen General no universitarios	 18
Gráfico 2. Profesorado del sistema educativo	 19
Gráfico 3. Porcentaje de alumnado con Necesidad específica de apoyo educativo por enseñanza. Curso 2014/15	 21



Marzo, 2018

La respuesta a la diversidad del alumnado en los centros educativos debe acontecer en un marco inclusivo: escuela(s) en las que cualquiera puede aprender y participar; políticas y prácticas que promueven la colaboración y el sentido de pertenencia a la comunidad; culturas escolares que respetan las diferencias personales y reconocen la diversidad en las aulas. Concebida la educación como un proceso esencialmente relacional que requiere un compromiso ético y político con el derecho a la educación de todos, es preciso que los discursos y las prácticas formativas contribuyan al desarrollo de profesionales capaces de trabajar en contextos complejos. Su formación inicial, por tanto, debería acompañarles en los aprendizajes que serán valiosos en su futuro quehacer profesional. Este es el propósito de este trabajo, sugerir ideas, propuestas y referencias desde las que reflexionar sobre cuestiones que son nucleares cuando hablamos de una escuela sin exclusiones.

El libro se estructura en tres capítulos en los que se plantean conceptos e ideas fundamentales en torno a la Educación inclusiva. Se formulan algunos interrogantes en relación con diferentes variables de los sistemas educativos y se introducen algunas controversias y paradojas sobre su desarrollo en los escenarios escolares.

