



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO  
DE EDUCACIÓN Y  
FORMACIÓN PROFESIONAL  
DIRECCIÓN GENERAL  
DE FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO DE  
TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

# EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

## MÓDULO 4: ESCUELAS INCLUSIVAS

 Formación en **Red**

## MÓDULO 4: ESCUELAS INCLUSIVAS

1. Introducción .....	3
2. Para Pensar .....	4
3. Comprender la cultura escolar .....	4
4. Culturas inclusivas .....	10
4.1. Culturas promotoras.....	10
4.2. Indicadores .....	14
5. Escuchar la voz de los estudiantes.....	15
6. Profesional reflexivo.....	21
7. Actividades.....	24
8. Para saber más .....	24
9. Bibliografía .....	25

*«Los principios que impregnan la cultura macro política no sólo se transmiten en sentido descendente a través de una jerarquía administrativa, sino que calan en nuestra conciencia general como discurso, entrando así en nuestros mundos asumidos»*

(Terry Wrigley, 2005)

## 1. Introducción

Avanzar hacia una comprensión más profunda de la **cultura escolar** es una necesidad de primer orden a la hora de poner en marcha mejoras e innovaciones en nuestro centro. Muchas de nuestras prácticas actuales obedecen a **concepciones** arraigadas en nuestras culturas que son necesarias revisar.

El hecho de ser una dimensión tan **compleja** y **amplia** que abarca probablemente todo lo que hacemos en nuestras prácticas escolares, y lo que no hacemos también, la convierten en una dimensión inabordable en su totalidad. Por ello, en este módulo nos centraremos en algunos aspectos que pueden constituirse en el impulso inicial de un proceso de mucho más largo aliento, relativo a la clarificación de aquellos elementos de nuestra cultura que pueden estar constituyéndose en **barreras** o en **facilitadores** de mayores niveles de inclusión.

Revisaremos, en primer lugar, algunos aspectos teóricos de las **culturas de las organizaciones** que nos ayudan a comprenderla mejor para, posteriormente, examinar algunas aproximaciones a lo que llamamos una cultura inclusiva. Se destacará en este punto la relevancia de la incorporación de la «voz» de los **estudiantes** en los procesos de toma de decisiones del centro escolar. Finalmente, se plantea la importancia de las competencias del **profesional** para facilitar y promover la reflexión conjunta sobre las prácticas. Estas prácticas resultarían ser un medio idóneo para explicitar nuestros supuestos y contribuir con ello al difícil cambio cultural.

## 2. Para Pensar

Lee el siguiente dilema. En el caso de que estuvieras en esa situación, ¿qué opción escogerías tú? ¿Por qué?

*En un centro se ha suscitado un gran debate sobre las cuestiones referentes a su organización porque algunos profesores creen que se desperdicia demasiado tiempo con un exceso de reuniones. Dentro del claustro se han manifestado distintas visiones sobre cuál debería ser la organización más adecuada para enfrentar las tareas relacionadas principalmente con la creciente diversidad del alumnado:*

- a. Lo más importante es que se le reconozca al profesor su profesionalidad y se le permita actuar con independencia para aprovechar mejor sus conocimientos. De este modo no se perdería tanto tiempo en reuniones.
- b. Lo más importante es reforzar la coordinación. El objetivo fundamental que no debemos perder de vista es el aprendizaje de todos los alumnos y para poder ser eficaces en esta tarea necesitamos coordinarnos, aunque eso suponga mucha dedicación y tiempo.
- c. Lo más importante es la clarificación de los roles. Es necesario aprovechar la especialización de cada profesional, de modo que cuando se presenten problemas específicos con algún alumno, se pueda derivar eficientemente a quien corresponda.

## 3. Comprender la cultura escolar

Cuando hablamos de cultura escolar puede parecerse un término un tanto esquivo y vago. Constituye un amplio campo de investigación educativa y

puede ser un ámbito de reflexiones que nos ayude a comprender mejor por qué hacemos lo que hacemos y a desvelar el origen de nuestras actuales prácticas.

**Schein** (2004) ha definido las culturas organizacionales como «*un patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas*».

Quizá sea útil definir conceptos similares con los cuales a veces suele confundirse el concepto de cultura para comprender mejor su significado: (**Ortiz y Lobato**, 2003)

- **Clima:** puede considerarse parte de la cultura. Se refiere principalmente a las percepciones de los miembros de la comunidad educativa, alumnos y profesores.
- **Estructura:** sistema organizativo, procesos de toma de decisiones, formas de participación y **roles** oficiales de los actores educativos.
- **Contenido y forma:** el contenido de la cultura estaría definido por las actitudes, **valores**, creencias, habilidades, supuestos y forma de hacer las cosas compartidos por una comunidad docente. La forma, en cambio, puede ser comprendida como el modo de trabajar de los docentes entre sí. En este sentido, si tomamos la clasificación que hace **Hargreaves** (1994) hablaríamos de individualismo, colaboración, colegialidad artificial, balcanización y mosaico móvil.

Este autor se refiere a las culturas profesionales como el contexto de **creencias** y **valores** donde se desarrollan determinadas prácticas. Según **Hargreaves** (1994), las culturas profesionales «*proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de enseñanza. En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos, y formas de hacer las cosas asumidas*

*por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años»“(p.189).*

Basándonos en éste y otros autores, podríamos describir distintas visiones sobre la forma de trabajar conjuntamente de los docentes en las escuelas. Así, una primera forma de cultura profesional puede ser la **individualista**, expresada en metáforas del aula como «cartón de huevos o castillos», donde predominan aulas segregadas que separan a los profesores entre sí, de modo que no pueden ver ni comprender lo que hacen sus colegas. Otros autores, se refieren a un enfoque **burocrático** de la organización escolar, caracterizado por la estandarización de los procesos educativos y la especialización a la hora de asignar responsabilidades. En una organización burocrática no se proponen objetivos cuya consecución es una responsabilidad común, sino que se divide el trabajo, y los ámbitos de especialización son relativamente independientes, por lo que no se comparten conocimientos ni se resuelven problemas en forma colaborativa (**Fernández Enguita**, 2005; **Skrtic**, 1991).



En ocasiones la colaboración no es real. Hay personas que se mantienen observadoras. Fuente: [www.elpais.com](http://www.elpais.com)

Por otro lado, existen formas y culturas de **pseudo colaboración**. Por ejemplo, en la cultura balcanizada, descrita por **Hargreaves**, puede darse la colaboración, pero ésta se limita al ámbito de grupos cerrados y altamente delimitados dentro del centro escolar. Estos grupos muestran una reducida permeabilidad, alta permanencia en el tiempo y un carácter político de lucha de poder (Hargreaves, 1994).

Una tercera forma de cultura, más ajustada a un contexto de **atención a la diversidad**, sería el enfoque **adhocrático** de la organización. Éste se caracteriza por una división flexible del trabajo basada en la colaboración y la **coordinación**, orientada a la resolución de problemas. La organización se concibe como abierta al entorno y adaptable, lo que la impulsa a una necesaria coordinación con los entornos educativos de las familias y la comunidad. Esta perspectiva valora la colaboración como forma habitual de resolución de problemas en una organización compuesta por equipos multidisciplinares entre los cuales rige la interdependencia positiva (**Fernández Enguita**, 2005; **Skrtic**, 1999). Estas culturas de **colaboración** operarían desde una serie de principios, como el apoyo moral, el aumento de la eficiencia y la eficacia, la certeza situada (no absoluta) y la capacidad de reflexión (**Hargreaves**, 1999).



Una cultura que prioriza la atención a la diversidad promueve la coordinación con las familias y la participación de ésta en la vida escolar. Fuente: Taller con familias en la Escuela Infantil Trinidad Ruiz (Madrid).

En un mismo centro escolar, coexisten diferentes formas de ver y actuar, y que por ende, no es posible hablar de una sola cultura escolar, sino más bien de varias **subculturas** (Stoll y Fink, 1999). Lo que suele caracterizar a estas culturas es la presencia de **tensiones** y **contradicciones** entre distintas visiones de cómo hacer las cosas, antes que el consenso y la homogeneidad. Lo que resulta necesario subrayar es que, precisamente, el hecho de la existencia de desacuerdo de opiniones, propósitos y **valores**, es una valiosa **oportunidad** para pensar desde nuevas perspectivas.

Nuestra propuesta es que los procesos de reflexión conjunta y discusión que pueden derivar de posiciones diferentes, pueden contribuir a que avancemos hacia prácticas más complejas, y con ello, más inclusivas.

Por otra parte, volviendo al contenido de la cultura, una idea central es la de diferentes capas o niveles, lo que ha sido descrito como un modelo de «**capas de cebolla**». Estos modelos plantean que la cultura de una organización se

estructura en diferentes capas, desde las más profundas (y por lo tanto, más invisibles) hasta las más superficiales y evidentes. Así, diferentes autores coinciden en que la cultura de la escuela, como organización, puede entenderse desde **tres niveles** (Kugelmass, 2004, Schein, 2004,):



Los tres niveles de la cultura escolar como organización son los patrones de conducta, los valores declarados y las creencias implícitas. Fuente: Elaboración propia.

El nivel más superficial, más visible y tangible en cierto modo, sería el de los artefactos y los **patrones de conducta**. En él se incluirían, los símbolos, estandartes, eslóganes, uniforme, himnos, etc.

Un nivel un poco más profundo sería el de los **valores que se declaran** y propugnan. Aquí destacan las declaraciones hechas en documentos, en actos oficiales, y en el discurso oficial de los directivos y representantes de la escuela.

En el nivel más profundo (o implícito) se ubicarían las **creencias** y supuestos más básicos que dan sentido al quehacer cotidiano de los profesores.

## 4. Culturas inclusivas

Lo que venimos afirmando a lo largo de este curso, siguiendo a autores como **Booth** y **Ainscow** (2002), es que existe una **relación sistémica entre las culturas, las políticas y las prácticas** de la escuela. Esto nos fuerza a abordar dichas dimensiones de forma integrada, simultánea y coherente, a la hora de poner en marcha un proceso de cambio hacia una mayor inclusión. A continuación, revisaremos cómo interactúan estos elementos en la práctica a través de la revisión de evidencias sobre cómo son las culturas inclusivas.

### 4.1. Culturas promotoras

¿Qué caracteriza a las culturas escolares inclusivas? Esta pregunta se ha intentado responder en algunos estudios, como los que revisamos a continuación. El primero, de **Dyson, Howes y Roberts** (2002), es una revisión amplia de la literatura en inglés sobre las prácticas y acciones que responden a la **diversidad** facilitando la participación de todos los estudiantes en los currículos y comunidades escolares. En este estudio, se concluye que los rasgos comunes a las culturas inclusivas son los siguientes:

- Existe algún **grado de consenso** entre los adultos acerca de los **valores** de respeto por la diferencia y un compromiso de ofrecer a todos los estudiantes acceso a las oportunidades de aprendizaje. Este consenso puede no ser total y puede no remover necesariamente todas las tensiones o contradicciones presentes.
- Los **valores** y actitudes del profesorado incluyen un nivel considerable de **aceptación y celebración de las diferencias**, junto con un compromiso de ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes.
- Hay una mayor probabilidad de encontrar evidencias de **colaboración entre el profesorado**, así como procesos de resolución conjunta de problemas. Estos **valores** y compromisos pueden encontrarse de igual modo entre los estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad educativa.

- Es más probable encontrar altos niveles de **participación de los estudiantes**. En estas escuelas, el aprendizaje cooperativo es entendido como una forma de colaboración entre estudiantes.
- Se prefieren **pedagogías constructivistas** o enfoques centrados en el niño, como parte del desarrollo pedagógico para promover la participación de todos los estudiantes.



Niños de educación infantil pintando dentro del proyecto «Conociendo a Van Gogh» basado en las pedagogía constructivista. Fuente: CEIP Virgen de Navalazarza (Madrid).

- De algún modo, son escuelas que se encuentran «en movimiento», en el sentido que están **implementando alguna forma de desmantelamiento** de las estructuras tradicionales de segregación (por ejemplo, agrupamiento de los estudiantes por habilidad, segregación rígida en aulas especiales, etc.). En otras palabras, se observa algún grado de reestructuración de las escuelas, desde estructuras tradicionales que mantienen la segregación entre miembros de la comunidad escolar, a otras más flexibles e integradas.

- Es posible encontrar una **declaración abierta de valores inclusivos** en el profesorado que se ubica en posiciones de liderazgo. Estos líderes escolares ejercen un liderazgo fuerte pero no autocrático. Fomentan más bien el liderazgo distribuido, apoyando al profesorado comprometido con los procesos de desarrollo institucional.

El segundo estudio, desarrollado por investigadoras de la Universidad de Salamanca, **Ortiz y Lobato** (2003), se propuso explorar en qué medida y de qué forma la inclusión está relacionada con la cultura escolar. Dentro de la cultura se centran en siete **dimensiones**:

- La **cultura de cambio**, referida a la innovación, asunción de riesgos y adaptación a nuevas circunstancias.
- La **vinculación con la comunidad**, entendida como el grado de participación de padres y profesionales externos al centro.
- La **colaboración**, es decir, las relaciones de apoyo entre profesorado que facilitan la resolución conjunta de problemas.
- La **colegialidad**, similar a la colaboración, pero referida más específicamente a la cordialidad y satisfacción con las relaciones interpersonales entre colegas.
- La **comunicación** relacionada con la eficacia de los canales de comunicación entre los actores de la escuela y la libertad para expresar las propias opiniones.
- La **colaboración con la administración** centrada en el grado de comunicación y confianza con el equipo directivo.
- El **tipo de liderazgo** hace alusión a características del director de la escuela, como su participación en actividades de la misma.



En una cultura escolar inclusiva la colaboración es frecuente entre alumnos, como también entre profesores

Fuente: Banco de imágenes del ITE

Este estudio encontró relaciones estadísticas entre algunas dimensiones de la cultura escolar y otras que llamaron «de inclusión». Las que resultaron significativas fueron las dimensiones de cultura del cambio, vinculación con la comunidad y colaboración con las dimensiones de estrategias de enseñanza y evaluación flexibles y recursos. Del mismo modo, correlacionaron las dimensiones de colegialidad, comunicación, colaboración de la administración y tipo de liderazgo, con la dimensiones de inclusión que denominaron ambiente de aprendizaje positivo y pertenencia de todos los miembros a la comunidad escolar.

Tal como se aprecia en los dos trabajos reseñados, hay suficientes elementos empíricos que nos ayudan a comprender mejor qué significa una cultura escolar inclusiva.

*🌀* **Observa y reflexiona.** ¿Qué elementos de estas culturas están presentes en tu centro? ¿Cuáles no? ¿Es posible abordar un proceso de mejora con estos elementos de la cultura como objetivos de cambio?

## 4.2. Indicadores

Tal como se ha visto en el módulo anterior el *Index for inclusion* es una herramienta valiosa a la hora de desarrollar un proceso participativo de autoevaluación con miras a implementar un proceso de mejora con una orientación inclusiva en nuestra escuela. En el *Index*, se define cultura inclusiva como aquella centrada en «*crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros de la centro educativo*» (Booth y Ainscow, 2002, p.16).

Esta dimensión es descrita por una serie de **indicadores** que es posible evaluar en cada centro. Te invitamos a revisar cuidadosamente el siguiente listado y a reflexionar para cada uno de estos indicadores, con qué tipo de evidencia o información actualmente contaría su centro para valorar dicho aspecto de la cultura.

### Indicadores de la dimensión «culturas inclusivas» en el *Index for Inclusion*

(Booth y Ainscow, 2002)

#### A.1 Construir comunidad

- A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.
- A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.
- A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
- A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
- A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
- A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

## A.2 Establecer valores inclusivos

A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.

A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.

A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.

A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un «rol».

A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.

A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

## 5. Escuchar la voz de los estudiantes

En este apartado, destacaremos una estrategia para promover la inclusión que puede ser de gran utilidad y, que en muchos sentidos, puede marcar un **cambio** cultural en la forma en que tradicionalmente hemos conceptualizado el papel que desempeñan los propios estudiantes en la mejora escolar. Nuestra propuesta es prestar atención a lo que los propios estudiantes tienen que decir sobre su educación, y por qué no también, sobre la **diversidad** y la inclusión.

**Fullan** ha dicho lo siguiente: «*Cuando los adultos piensan en los estudiantes, piensan en ellos como beneficiarios potenciales del cambio. Piensan en resultados, habilidades, actitudes y puestos de trabajo. Raramente piensan en los estudiantes como participantes de un proceso de cambio y vida organizativa. Los estudiantes, incluso los más pequeños, son personas también. Si no les asignamos algún papel significativo en la obra, la mayor parte del cambio educativo –y en realidad de la educación – fracasará. ¿Que pasaría si tratáramos a los estudiantes como sujetos cuya opinión cuenta en la introducción de la reforma en las escuelas?*

(Fullan, 2002)



La voz de los alumnos debe ser escuchada. Sin ellos no podemos mejorar nuestras prácticas de manera eficaz.

Fuente: Banco de imágenes del ITE.

A continuación, revisaremos algunas experiencias e iniciativas en esta línea, que pueden servirnos de inspiración para «amplificar la voz» de nuestros estudiantes y, de este modo, hacerlos actores relevantes en los procesos de toma de decisión de nuestra escuela.

El año 2007, estudiantes con «**necesidades educativas especiales**» de varios países europeos manifestaron en la llamada Declaración de Lisboa:

- Tenemos derecho a ser **respetados** y a no ser discriminados. No deseamos compasión, queremos ser considerados como futuros adultos que vivirán y trabajarán en entornos normalizados.
- Tenemos derecho a las mismas **oportunidades** que el resto de personas, pero con los apoyos que requieran nuestras necesidades. Ninguna necesidad debería ser ignorada.
- Tenemos derecho a tomar nuestras propias **decisiones** y elecciones. Nuestras voces necesitan ser oídas.

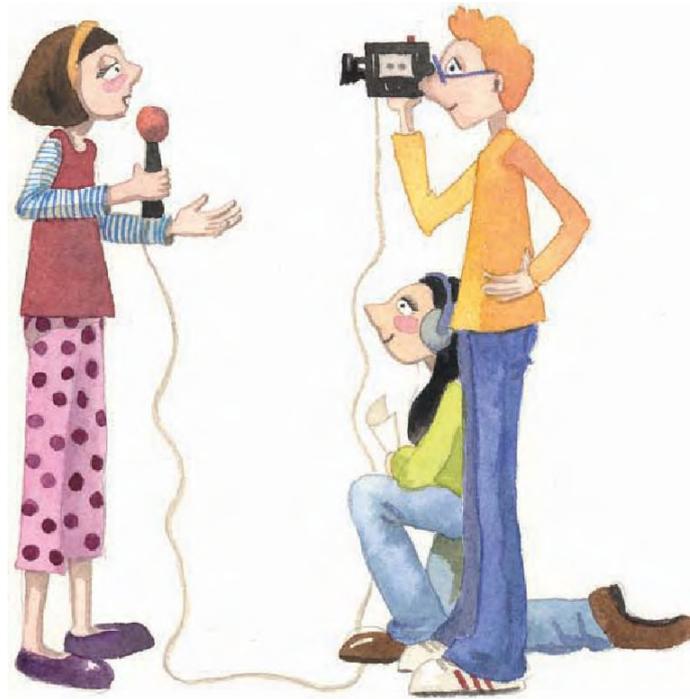
- Tenemos derecho a ser **independientes**. Queremos tener la posibilidad de fundar una familia y tener un hogar. Muchos de nosotros deseamos poder ir a la universidad. Además aspiramos a trabajar y no queremos estar separados de las personas sin **discapacidad**.
- La **sociedad** debe conocer, comprender y respetar nuestros derechos.
- Necesitamos adquirir **competencias** y destrezas útiles para nosotros y nuestro futuro.
- Demandamos un **asesoramiento** apropiado durante nuestra educación respecto a lo que podemos hacer en el futuro teniendo en cuenta nuestras necesidades.
- Persiste la **falta de conocimiento** sobre la **discapacidad**. En ocasiones los profesores, el resto del alumnado y algunos padres tienen actitudes negativas hacia nosotros. Las personas sin discapacidad deberían saber que pueden preguntar si quien tiene una discapacidad necesita o no ayuda.
- Vemos muchos beneficios en la **inclusión**: adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias, aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin **discapacidad**. (pp. 1-2).

📄 **AMPLIA...** Si quieres puedes acceder a la versión completa de la Declaración de Lisboa: Opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa (2007).

Esta Declaración está en consonancia con otros documentos europeos e internacionales en el ámbito de las necesidades educativas especiales como la «Resolución del Consejo relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios» (CE, 1990), la «Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales» (UNESCO, 1994), la «Carta de Luxemburgo» (programa Helios, 1996), «Resolución del Consejo sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad» (CE, 2003) y «La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad» (Naciones Unidas, 2006)

Una de las formas en que se puede incorporar exitosamente la voz de los estudiantes es mediante **trabajos de investigación** desde el interior de la escuela, llevados a cabo por los propios estudiantes.

**Los alumnos como investigadores.** Numerosos proyectos de investigación, están comenzando a incorporar a niños y jóvenes como investigadores de su propia realidad educativa. En ellos, los estudiantes asumen las tareas de formular las preguntas de lo que desean indagar, elegir los métodos de recolectar los datos que sean más apropiados, reflexionar sobre las cuestiones éticas a considerar en el manejo de la información, y difundir al resto de la comunidad escolar los resultados obtenidos. Es sorprendente la calidad de la información que se puede obtener en este tipo de proyectos, y muchas veces nos quedaremos perplejos frente al tipo de evidencia que se puede conseguir. Por ejemplo, el proyecto «**Aprendiendo sobre la voz de los estudiantes**» (Gunter y Thompson, 2007) trabajó con alumnos de entre 11 y 18 años, investigando las formas y experiencias del maltrato entre iguales o *bullying*. En este trabajo, los estudiantes formaron parte de un proceso mayor de evaluación de la escuela secundaria y, en este contexto, surgió la posibilidad de que formaran parte del equipo de investigación. Así, decidieron llevar a cabo grupos de discusión acerca de la seguridad que sentían en el instituto, los que eran estimulados por fotografías de lugares y situaciones ficticias, pero que podían resultar cotidianas. Posteriormente, desarrollaron entrevistas al profesorado, y reuniones con el equipo directivo, para discutir políticas que se hicieran cargo de los hallazgos generados.



El alumnado puede convertirse en investigador de su propia realidad educativa. Fuente: Pág. 36 del libro: Coeducación. Prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas. Instituto de la Mujer/CEAPA. (2006)

 **Actividades para el aula.:** A continuación presentamos, a modo de ejemplo, dos actividades que pueden servir de incentivo a otras actividades para recoger la opinión de estudiantes, y discutir con ello, aspectos que son importantes para su bienestar y que a veces podemos pasar por alto. Están adaptadas del «*School improvement for all*» de la Universidad de Manchester.

### *El Buzón del Correo*

**Objetivo:** Identificar si los alumnos saben a quien dirigirse cuando tienen problemas y si establecen relaciones positivas con sus compañeros.

**Materiales:** una caja

**Tiempo:** media hora

**Participantes:** Toda la clase

**Desarrollo:**

1. Pedir a los alumnos que escriban una carta anónima.

2. En la carta, deben explicar a quien se dirigirían si tuvieran un problema en la escuela. No es necesario que expliquen el detalle del problema, sino más bien en términos generales. Más bien deben justificar por qué acudirían a esa persona.

### *Mi escuela ideal*

**Objetivos:** Implicar creativamente a los estudiantes de modo que contribuyan con sus ideas a la mejora escolar.

**Materiales:** Folios de papel, lápices de colores.

**Tiempo:** 2 horas

**Procedimiento:**

1. Pedir a los niños que dibujen su escuela ideal. Puede ser libremente, o puede especificarse algún aspecto de la vida escolar que se desea trabajar (espacios, relaciones, aprendizaje, juego, profesores, etc.)
2. En los dibujos deberán escribir algunas notas aclaratorias y, en hojas aparte, deberán escribir sus ideas acerca de por qué esa es su escuela ideal.
3. Exponer los dibujos de todos y promover una discusión, contrastando la escuela ideal con las experiencias actuales de los alumnos.
4. Buscar los elementos comunes, los acuerdos y los desacuerdos. ¿Es factible avanzar en ciertos aspectos de la mejora escolar que satisfagan los puntos de vista de los estudiantes?

**Comentarios:**

Pueden organizarse pequeños grupos que trabajen aspectos diferentes de la vida escolar.

Es necesario subrayar que no hay ideas correctas e incorrectas, de modo que los niños se sientan libres y creativos para expresar sus puntos de vista. La actividad se puede extender por varias sesiones en las que se vaya profundizando en alguno de los aspectos tratados.

 **AMPLIA....** Si quiere profundizar sobre este tema, puede consultar la obra «Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado» de Rudduck y Flutter, publicado en español en 2007.



## 6. Profesional reflexivo

Como señalábamos antes, la reflexión sobre nuestros supuestos y concepciones es central en el análisis de la cultura escolar. Por ello, es pertinente que en un proceso de formación docente como el que estamos desarrollando en este Curso, exista un componente de práctica reflexiva que permita explicitar progresivamente el contenido de nuestras concepciones más implícitas. El conocimiento resultante de esta reflexión conjunta puede orientar de modo más acertado nuestras prácticas al desarrollar explicaciones más complejas sobre el aprendizaje. Esta perspectiva se fundamenta en el hecho de que las representaciones adquiridas por procesos de aprendizaje implícitos, como aquellos que suelen dar forma y sentido a la cultura de una escuela, sólo cambian en la medida en que se desarrollan procesos de explicitación y articulación de aquellas representaciones implícitas en otras más complejas. Este proceso debería permitir a los docentes la explicación de los éxitos y dificultades en el aprendizaje, mediante nuevas teorías y razonamientos, que provean de nuevos significados a nuestra práctica cotidiana como docentes.

Pero ello requiere, además, tal cómo hemos visto en los estudios revisados en éste y otros Módulos, la puesta a prueba de nuevas prácticas educativas que respondan efectivamente a la **diversidad** de los estudiantes. Aún cuando puedan existir resistencias por parte del profesorado, es necesario impulsar la

innovación, superando aquellas prácticas que sean poco eficaces y que promuevan la inequidad. En este sentido, la propuesta de este Curso es fomentar en los participantes la capacidad de liderar procesos de cambio que se requieren para avanzar hacia la inclusión. En este sentido, es clave la idea de liderazgo distribuido y transformacional en las comunidades educativas, donde distintos actores puedan asumir diferentes aspectos del liderazgo de la escuela, contribuyendo a cambiar la cultura hacia nuevos horizontes.



El diálogo reflexivo es fundamental para mejorar nuestras prácticas mediante la explicitación de nuestro pensamiento en torno a ellas. Fuente: Ministerio de Educación.

Nuestra propuesta es desarrollar las competencias para la reflexión sobre la acción, que permitan cuestionar los supuestos subyacentes al mismo tiempo que los efectos concretos de nuestras prácticas en los estudiantes.

Nosotros creemos que poner en práctica los principios de la inclusión educativa supone el cambio de algunas de nuestras teorías implícitas acerca de la diferencia y la desigualdad, tal como hemos visto en el módulo 2. Estas teorías

proviene muchas veces de paradigmas dominantes en la cultura, ya sea de la escuela, de la sociedad o del país donde vivimos.

Un ejemplo de ello lo constituyen los paradigmas sociales o culturales sobre las diferencias individuales y la **discapacidad**. La contradicción entre el modelo médico, desde el que se concibe la discapacidad como un problema individual que precisa una respuesta correctiva e individual y el modelo social es clave para entender las nuevas propuestas de inclusión educativa. **Carrington** (1999) resume el modelo médico como aquel que *«trata la discapacidad como una enfermedad y la diferencia como una desviación social»*. En contraposición, desde un modelo social entendemos que las dificultades para aprender pueden también ser **barreras** presentes en la escuela que limitan el aprendizaje de los estudiantes.

En la siguiente tabla, observa ambas columnas de afirmaciones y reflexiona acerca de cuál conjunto de supuestos se encuentra más cercano a tu pensamiento.

**Tipos de paradigma (adaptado de Vlachou, 2004).**

<b>PARADIGMA «A»</b>	<b>PARADIGMA «B»</b>
El propósito de la escolarización en una sociedad democrática es permitir a los niños <b>progresar</b> a partir de su propia habilidad y talento.	El propósito de la escolarización en una sociedad democrática es <b>extender</b> los beneficios de la sociedad a todos los niños, preparándoles para que puedan acceder a esos beneficios.
El logro en las escuelas depende primordialmente del <b>estudiante</b> individual.	El logro en la escuela está influido fuertemente por el <b>ajuste</b> de la escuela a los estudiantes.
El logro educativo se fortalece con la <b>competencia</b> y la evaluación comparativa entre estudiantes, escuelas, ayuntamientos, distritos, etc.	El logro educativo se fortalece por las condiciones de <b>cooperación</b> que reflejan confianza, apoyo y desafío entre profesores y alumnos.

Los estudiantes y profesores se motivan por lograr los objetivos escolares mediante **incentivos**.

Los estudiantes y profesores se mantienen motivados en un **clima emocional positivo**.

## 7. Actividades

1. De los indicadores de «construir comunidad» y «establecer valores inclusivos» del «Índice para la inclusión», escoja tres indicadores que sean relevantes en su experiencia y señale el tipo de instrumento que le permita recoger evidencia para su valoración. En tercer lugar, anticipe el tipo de obstáculos y **barreras** que dificultan el desarrollo de esa parte de la cultura inclusiva de su escuela.
2. Escoja una de las dos actividades del apartado «la voz de los estudiantes», y rediseñela de acuerdo a su propio contexto (etapa educativa, tipo de alumnos, recursos adicionales).

## 8. Para saber más

**Declaración de Lisboa: Visión de los jóvenes sobre la Educación Inclusiva (2007).** Propósitos acordados por los jóvenes con **necesidades educativas especiales** de **educación secundaria**, vocacional y superior de 29 países europeos.

**La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas.** Artículo de José Miguel Nieto y Antonio Portela

**Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo.** Artículo de Teresa Susinos y Ángeles Parrilla.

## 9. Bibliografía

- Booth, T. y Ainscow, M (2000) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Dyson, A., Howes, A., y Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education, London. <http://eppi.ioe.ac.uk/>
- Fernández Enguita, M. (2005). Organización escolar y modelo profesional. En M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre (coords.) Organización escolar, profesión docente entorno educativo (pp. 11-38). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/ AKAL.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio educativo. Barcelona: Octaedro. (Trabajo original publicado en 2001).
- Gunter, H. y Thomson, P. (2007). Learning about student voice. Support for Learning, Vol. 22, Nº4, 181-188.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell. (Trad. cast.: Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata, 1999).

- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.
- Kugelmass, J. (2004) *The inclusive school: sustaining equity and standards*. New York: Teachers College Press.
- Montolío, R. y Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas las personas). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6 (2), 100-119.
- Ortiz, M. y Lobato, X. (2003) *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. *Bordón*, 55 (1), 27-39.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. Third edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skidmore, D. (1999). *Divergent Discourses of Learning Difficulty*. *British Educational Research Journal*, 25 (5) ,651-663
- Skrtic, T. (1991) *Students with special educational needs: artifacts of traditional curriculum*. En M. Ainscow (Ed.) *Effective schools for all* (pp. 20-42). London: David Fulton.
- Stoll, L., y Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro
- Vlachou, A. (2004) *Education and inclusive policy-making: implications for research and practice*. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 3-21.