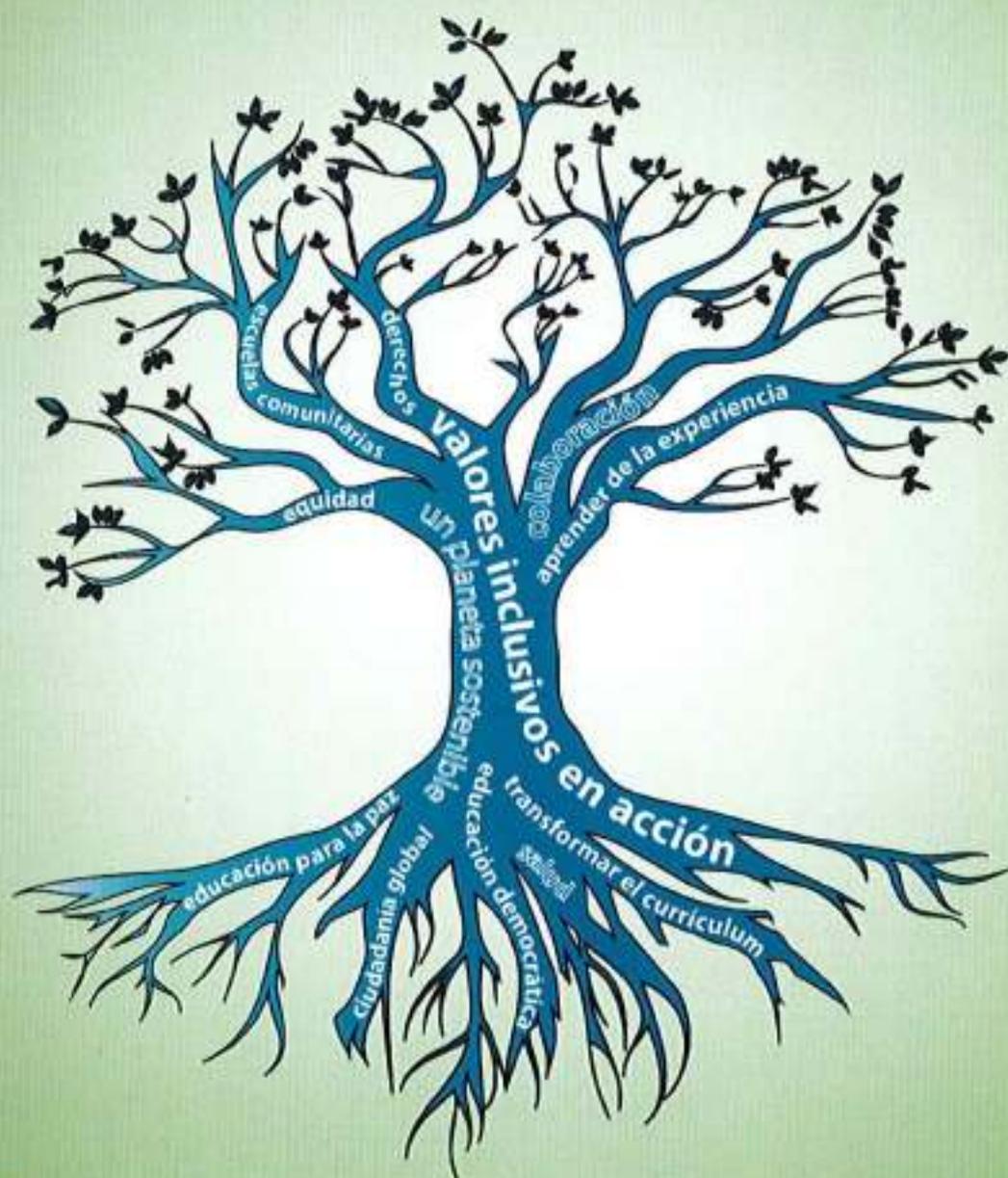


Guía para la Educación Inclusiva

Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares

Tony Booth y Mel Ainscow



Guía para la Educación Inclusiva

Desarrollando el aprendizaje y la participación
en los centros escolares

(Adaptación de la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion*)

Tony Booth y Mel Ainscow

TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN:

Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval

Consortio para la educación inclusiva



Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares

Título original: Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Copyright © Tony Booth, 2011

Copyright © De la edición para España y América Latina:
FUHEM. c/ Duque de Sesto, nº 40. 28009 Madrid
OEI. c/ Bravo Murillo, nº 38. 28015 Madrid

Copyright © De la traducción y adaptación al castellano:
Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval

Coordinación general de la edición: Gerardo Echeita (Consortio para la Educación Inclusiva), Víctor M. Rodríguez, Ana del Pozo y Ana Belén Martín (FUHEM).

Maquetación y diseño: de la publicación, Andrés Viseras (OEI); de la cubierta, Mariola Olcina (FUHEM).

Imágenes: los responsables de la presente edición agradecen la cesión de fotografías procedentes de los centros escolares: El Zaleo (Madrid); CEIP Nuestra Señora de Gracia (Málaga); colegios Hipatia, Lourdes y Montserrat de FUHEM; y proyectos de la OEI.

Esta versión española se edita para España y los países de Iberoamérica por FUHEM y la OEI con la licencia de Tony Booth. La traducción no ha sido verificada por los autores. En caso de duda, la versión original en inglés prevalece (ISBN 978-1-872001-68-5).

Se permite la reproducción de extractos del texto para su uso por parte de los centros educativos para la revisión de sus prácticas hacia una educación inclusiva.

1ª Edición: Marzo, 2015.

Imprime: Grafilia
Depósito legal: M-4295-2015
ISBN: 978-84-95801-34-0

FUHEM es una institución independiente, sin ánimo de lucro, que trabaja por la construcción de una sociedad más justa y solidaria, a través de la acción educativa y la promoción del debate y el análisis de cuestiones ecosociales. En el ámbito educativo, la Fundación cuenta con un modelo singular, basado en principios educativos propios, que definen su forma de entender la educación como un servicio público cuya labor se caracteriza por la atención a la diversidad y la apertura de los centros a su entorno. (www.fuhem.es).

La **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)** es un Organismo Internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional, con acreditada experiencia internacional, equipos humanos cualificados y recursos materiales adecuados a sus fines específicos. (www.oei.es).

Contenidos

Prólogo a la edición en español	4
Agradecimientos	7
Contexto de la tercera edición del <i>Index</i>	8
Palabras de aliento	9
Parte 1ª. Una visión general del <i>Index</i>	11
Parte 2ª. Un enfoque integrado para la mejora escolar en tu centro	21
Una guía para la inclusión.....	23
Desarrollando un marco de valores.....	25
Estableciendo alianzas.....	33
Prestando atención al currículum.....	38
Barreras, recursos y apoyos.....	44
La revisión de los materiales.....	49
Parte 3ª. Usar el <i>Index</i> para pasar a la acción	53
Rutas hacia la inclusión.....	55
Comenzando.....	58
Descubriendo juntos.....	66
Elaborando un plan.....	71
Pasando a la acción.....	72
Revisando los avances.....	75
Parte 4ª. Indicadores con preguntas	77
Dimensión A: Creando culturas inclusivas.....	79
A1: Construyendo comunidad.....	80
A2: Estableciendo valores inclusivos.....	91
Dimensión B. Estableciendo políticas inclusivas.....	101
B1: Desarrollando un centro escolar para todos.....	102
B2: Organizando el apoyo a la diversidad.....	115
Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas.....	124
C1: Construyendo un currículum para todos.....	125
C2: Orquestando el aprendizaje.....	163
Parte 5ª. Marco de planificación y cuestionarios	177
Marco de planificación.....	179
Cuestionario 1. Indicadores.....	180
Cuestionario 2. El centro escolar de mi hijo.....	182
Cuestionario 3. Mi centro escolar.....	184
Cuestionario 4. Mi colegio.....	186
Parte 6ª. Recursos	187
Referencias bibliográficas.....	189
Documentos sobre derechos humanos ratificados internacionalmente.....	193

Prólogo a la edición en español

Es una enorme satisfacción para el equipo que formamos el “*Consortio para la Educación Inclusiva*” (<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>) volver a estar implicados (como ya lo estuvimos hace doce años con motivo de la segunda edición), en la traducción, adaptación y difusión de un obra tan importante de los profesores Tony Booth y Mel Ainscow, como es la tercera edición del *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Seguramente pocos trabajos hayan tenido tanto impacto internacional en la forma de pensar y actuar en favor de una educación más inclusiva como el *Index*, algo que queda de manifiesto en la gran cantidad de lenguas a las que está traducido y en las miles de referencias que, a la misma, se encuentran en la literatura sobre educación inclusiva.

Hoy sabemos bien que el concepto de educación inclusiva tiene muchos significados y lecturas algunas de ellas complementarias entre sí (pues se trata, en definitiva, de una determinada forma de entender la educación escolar que, por ello, compromete transversalmente a todos los elementos de un sistema educativo), pero también otras reduccionistas que no compartimos; por ejemplo, cuando se la identifica con la educación especial o solamente con la preocupación por determinados alumnos y alumnas en mayor riesgo de exclusión.

Lo que los profesores Ainscow y Booth nos vienen a decir –en particular este último, principal responsable de los importantes cambios que esta tercera edición incorpora–, es que tras las múltiples facetas o caras en las que se manifiesta y compromete la educación inclusiva hay un núcleo fundamental que les da sentido, y que no es otro que el conformado por un conjunto específico de valores y principios éticos vinculados a temas, tan importantes para cualquier proyecto de sociedad, como son su posicionamiento frente cuestiones como la *diversidad humana*, la *sostenibilidad del planeta*, la *participación*, los *derechos* o el *cuidado* de los más vulnerables, entre otros. Por estas razones, y cada día con más urgencia, es necesario un marco de referencia claro y preciso que ayude a *los educadores* (en la acepción más amplia del término educadores), a concretar y *llevar a la acción* a través de los diferentes *sistemas de prácticas* en los que interviene y del curriculum que implementan, el conjunto de valores a los que hace referencia la inclusión.

El *Index*, por usar el término abreviado con el que a lo largo de la obra nos referiremos a la *Guía para la educación inclusiva. Mejorando el aprendizaje y la participación*, aspira precisamente a cumplir esa importante función: servir de guía para docentes y equipos educativos ante dos tareas interdependientes. En primer lugar, para repensar cuáles son *los valores* que mueven su acción y sobre aquellos que realmente quisieran que lo hicieran. En segundo término, para iniciar y sostener procesos de mejora e innovación escolar guiados por los valores inclusivos que se someten a consideración en este trabajo. Las *Partes 1, 2 y 3* del *Index* recogen precisamente estos análisis.

Como cualquier buena *guía de viaje* (y el símil del viaje es adecuado para la tarea de la mejora escolar), el *Index* puede ser utilizado de muchas maneras distintas y en ello reside, precisamente, su enorme riqueza y funcionalidad. Por un lado, es exhaustivo en su escrutinio de los múltiples aspectos que configuran las *culturas*, las *políticas* y las *prácticas escolares* susceptibles de sostener, ¡o no ¡ valores inclusivos. Pero también permite un uso versátil y ágil, de forma que, del mismo, pueden sernos de utilidad inmediata solo algunos de sus indicadores o alguna de las múltiples preguntas que nos formulan los autores, con el deseo de que se puedan *interrogar las prácticas* y las razones y valores que las sostienen. Como en la anterior edición, la *Parte 4* presenta ordenadas las dimensiones, los indicadores y las preguntas que configuran el grueso de la *Guía*, siendo destacable por su novedad la *Sección C.1* dedicada a revisar la tarea de “construir un curriculum para todos”. En ella se hacen propuestas para repensar el curriculum, bajo el prisma de la imperiosa necesidad de promover un *desarrollo sostenible* y, con ello, poner freno al desastre medioambiental hacia el que parece que estamos irremediabilmente abocados de no mediar, precisamente, un cambio radical en la educación de las nuevas generaciones. La *sostenibilidad* es condición necesaria y urgente para la inclusión.

Finalmente la *Parte 5*, proporciona, a modo de ejemplos, distintos *Cuestionarios* que podrían ser usados para promover la participación de los distintos agentes educativos (profesorado, familiares, alumnado), en los procesos de indagación y reflexión en juego, proceso interminable pero no por ello inabarcable. Será precisamente el buen hacer de los equipos directivos y de los grupos de coordinación de estas iniciativas quienes tengan como principal tarea ayudar a sostener un proceso que, poco a poco, debe hacer visible en el día a día, que la educación inclusiva no es una cuestión retórica sino posible.

Aunque la segunda edición que nosotros traducimos y adaptamos tuvo una importante difusión, a pesar de los modestos recursos con la que acometimos esa tarea, estamos convencidos que la difusión de esta edición será mucho mayor y más eficaz, gracias al compromiso que en ello han asumido la *Fundación Hogar del Empleado* (FUHEM) y la *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI). Ambas instituciones, desde su rol y contexto, están fuertemente comprometidas con el sentido y los valores de la educación inclusiva y ambas han dejado constancia de ello en los documentos que explicitan su *visión, misión y valores*. Estamos muy agradecidos por su incondicional apoyo desde el primer momento en el que se les planteó este proyecto de edición y el mismo no es sino una muestra más de su firme apuesta por una educación de calidad para tod@s y con tod@s.

Por otra parte, esta edición estará disponible tanto en papel como en formato electrónico. La primera podrá adquirirse a través del servicio de ediciones de la FUHEM por aquellos que quieran tener "a mano" un material llamado a estar presente en las salas de profesores y los despachos de los departamentos de los centros escolares, ¡ojalá que manchada y arrugada por el uso! Pero es deseo de los autores –Tony Booth y Mel Ainscow– que su trabajo llegue al mayor número posible de destinatarios, minimizando las barreras que limiten su conocimiento y uso, y eso hoy lo facilita, como todos sabemos, Internet. Por ese motivo la obra estará disponible en distintas webs; la de la *OEI*, la de la *FUHEM*, la de la *Index for Inclusion NetWork* promovida específicamente por Tony Booth a tal fin y, por supuesto, en la del *Consortio para la Educación Inclusiva*, así como en la de la *Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social (RED-CIES)*, que también ha colaborado en este proyecto, toda vez que compartimos con sus miembros y con otras muchas "*buenas gentes*", el sueño inalcanzable pero movilizador de que los centros escolares sean precursores de la sociedad inclusiva en la que nos gustaría vivir.

Consortio para la Educación Inclusiva
<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>

Nota general de los traductores

En esta adaptación, es necesario hacer algunos apuntes sobre el título de la obra y el uso del lenguaje:

A lo largo de este documento hay que hacer notar que se utilizará el término "*Index*" en dos sentidos: uno, para designar el *proceso* global de mejora la inclusión en los centros educativos, y otro para referirse exclusivamente al *conjunto de materiales* que aquí se presentan con el título "*Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*". Nos ha parecido positivo usar habitualmente la palabra "*Index*" puesto que el origen y buena parte de sus significados latinos ("catálogo", "lista", "registro", y también "delator"), son muy pertinentes respecto del sentido y la función de esta obra, y, al mismo tiempo, nos sirve para mantener el término con el que este trabajo se ha popularizado en el Reino Unido ("*Index for inclusion*") y en otras partes del mundo, sin incurrir en un anglicismo.

Las palabras *niños, adultos, padres o tutores*, se utilizan en su modo genérico y se refieren tanto al género masculino como al femenino. Aunque en la versión inglesa se habla casi siempre de "niños" ("*children*"), nosotros hemos optado por utilizar habitualmente la expresión "estudiantes", toda vez que entre nosotros la palabra "niños o niñas" tiene una connotación más infantil, propia de la educación infantil o primaria. Sin embargo, el *Index* también es utilizable a lo largo de toda la educación secundaria, básica y superior e incluso ha inspirado adaptaciones para jóvenes y adultos en centros universitarios o centros específicos para la enseñanza de adultos. Por razones similares se utiliza preferentemente la palabra *centro escolar* frente a *escuela*, con la intención de que sirva de referente para cualquier institución educativa, al menos en las etapas de educación infantil, primaria o secundaria. Traduciremos por "miembros del Consejo Escolar", la expresión "*Governors*", siendo conscientes que en no todos los centros educativos de países del habla hispana existe este órgano (el "Consejo Escolar") como estructura para la participación y gestión democrática de los mismos.

La expresión "*el personal*" la utilizaremos cuando en el original se haga referencia a todas aquellas personas que prestan sus servicios en una institución educativa, principalmente docentes, pero también auxiliares educativos, personal no docente, u otros que configuran un equipo educativo determinada. Cuando se refiere específicamente al "*staff*" lo traducimos por profesorado. También se hace referencia en el texto a los "*Assistant teachers*", una figura profesional que no existe habitualmente en otros países: no tiene la cualificación de profesor, pero puede apoyar a estos en su desempeño habitual en clase. En España, una figura aproximada sería la de los "*auxiliares educativos*", que apoyan a determinados alumnos o alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo para su desempeño en habilidades adaptativas básicas. Se utilizará esta expresión para referirse a los citados "*Assitant teachers*".

A lo largo del libro aparecerá la mención al "español como segunda lengua", para referirnos al caso de aquellos estudiantes, adolescentes o jóvenes en edad escolar que llegan a países con una lengua vehicular distinta a su lengua materna, como puede ser el caso de estudiantes que vienen con sus familias a España y no conocen ninguna de sus lenguas oficiales (español, euskera, catalán, gallego o valenciano). En el original se hablaba, lógicamente, del inglés como segunda lengua.

En todo caso, a lo largo del texto introduciremos "**NOTAS DE LOS TRADUCTORES**" para hacer aclaraciones o aportes que, a nuestro juicio, contribuyan a una mejor comprensión del sentido y uso de esta tercera edición del *Index*.

Por nuestra parte tenemos que agradecer muy sinceramente la colaboración prestada en la revisión de la traducción y de la edición de este complejo texto a nuestros compañeros Laura Rayón Rumayor y Juan Carlos Torrego Seijo (ambos de la Universidad Alcalá de Henares) y a Montserrat Gusano Liébana y Mari Luz Fernández Blázquez (las dos de la Universidad Autónoma Madrid).

Agradecimientos

Las ideas para esta nueva edición han sido compartidas y desarrolladas en diálogo con un número muy grande de personas durante la última década. Algunas personas merecen una mención especial. El aliento y los comentarios de Judith Carter han sido fundamentales a la hora de sostenerme en esta tarea, como no menos valioso ha sido compartir gentilmente conmigo su experiencia en el trabajo piloto con el Consejo del Condado de Norfolk. La respuesta positiva del profesorado en este proyecto fue un gran alivio, particularmente su entusiasmo por el marco de los valores. Sue Buckingham hizo sugerencias cuidadosas y me introdujo en el tema de los derechos planetarios, un contenido que en principio me resistía a incorporar pero que después asumí. Un grupo de *buenas gentes* de Cambridge, Anna McIvor, Mark Skipper, Myriam Thomachot y Margaret Parker me dieron parte de su tiempo y de sus conocimientos para reforzar la importancia de hacer alianzas, como un principio básico para la mejora escolar. El peso de la experiencia y los comentarios de Stephen Scoffham, Gill Hope, Jill Matthews, Jonathan Barnes, de la Universidad Católica de Canterbury me dieron confianza en que el trabajo tenía uso teórico y práctico, y no menos importantes fueron sus comentarios a la hora de remodelar el apartado sobre el currículum. Andreas Hinz, Kari Nes y Barbara Brokamp me dieron su punto de vista como personas que han trabajado durante mucho tiempo con el *Index* en Alemania y Noruega, con Kari haciendo una contribución muy especial, siguiendo la tradición europea sobre didáctica, a la hora de hacer preguntas sobre el contenido curricular y Bárbara con sus ideas perspicaces acerca del proceso con el *Index*. Las sugerencias de Susan Hart y particularmente su aprobación para lo que intentaba hacer fueron muy importantes para mí, como lo fue la reacción de Paul Connerton, como teórico social, al reconocer la importancia de proponer una alternativa de estructuración de conocimientos para la educación.

Jannie Brightman, Mary Young, Jane Carpenter, Alison Peacock, Peter Pope, Hannah Booth, Ben Greig, Katie Booth, Mark Antopolski, Nigel Pickford, Pat Yarker, también me proporcionaron comentarios muy útiles y Sue Spencer, Vicki Berkson, Chris Goodey, Kristine Black-Hawkins, Richard Rieser, Brigid Jackson-Dooley y Janice Howkins, contribuyeron en las primeras discusiones acerca de las revisiones.

Debo un agradecimiento especial a todos los centros escolares que contribuyeron con fotografías y particularmente a Carlos Reyes-Manzo, fotógrafo documental, quien generosamente permitió usar algunas de sus fotografías para ilustrar el apartado "*Construyendo un currículum para todos*" y a Jill Eastland para sus cultivos de helechos y flores en la Parte 1. No menos importante mención debe hacerse a Artemi Sakellariadis y Em Williams del CSIE por su minuciosidad en la lectura crítica y en los comentarios de los borradores. A Em, también, por su insistencia en una revisión de mi pensamiento binario en relación al género y Artemi por sus considerables esfuerzos en la supervisión de los procesos de diseño y producción.

Debo un agradecimiento especial a Solomon Iyelma y Jo de Bono y al equipo, formado por Gemma Spurling, Domante Putnaite y Renata Bednarczyk de la *Compañía de Cafés de Cambridge* pues muchas de las palabras de esta edición fueron escritas en la esquina donde solía sentarme en ese establecimiento.

Tony Booth, abril de 2011

Centros escolares de Norfolk participantes en el Proyecto piloto del *Index*

Escuela infantil (Infant and nursery school): Clover Hill.

Escuelas infantiles (Infant schools): Colman, Costessy, Lodge Lane, Recreation Road.

Colegios de Educación Primaria (Junior schools): Caister, Edward Worlledge, Lingwood, St. Michael's, Wroughton.

Colegios de Educación Primaria (Primary schools): Bignold, Bishop's, Bluebell, Cawston, Colby Ditchingham Fairstead, Hapton, Heartsease, Roydon, Sporle, Tacolneston, Terrington St John, Tilney St Lawrence, Walpole Highway, Whitefriars, Wicklewood.

Centros de Educación Secundaria (Secondary schools): Broadland High, Downham Market High, Hewett Comprehensive, Hobart High, King Edward VII High, Springwood High.

Centros de Educación Especial (Special schools): Churchill Park, Sidestrand.

Contexto de la tercera edición del *Index*

La “*Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*”, el *Index en adelante*, fue publicado por primera vez en el año 2000. Se desarrolló durante un período de tres años, con la ayuda de un equipo de profesores, padres de familia, directivos e investigadores, quienes en conjunto habían desarrollado distintas experiencias fomentando el desarrollo inclusivo de los centros escolares.

El equipo del *Index* fue convocado por Mark Vaughan, entonces director de la CSIE, y Mel Ainscow. En esa oportunidad, centros escolares piloto en Londres, el centro y el norte de Inglaterra realizaron contribuciones importantes para el desarrollo de los materiales. El trabajo inicial se basó en la experiencia del equipo del *Index*, y su contenido final fue desarrollado en forma especial por Mel Ainscow quien trabajó en la mejora escolar, sumado al enfoque de Tony Booth y sus colegas en la *Open University*, quienes vincularon la inclusión con el desarrollo de un sistema comunitario y comprensivo de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria.

El gobierno inglés proporcionó una copia de la primera edición a todos los centros de primaria, secundaria y especiales, así como a las Autoridades Educativas Locales (LEA) en Inglaterra. Una segunda edición, muy similar a la primera, fue publicada en el año 2002. Esta edición simplificó el lenguaje, presentando algunas modificaciones en los indicadores, en respuesta a los comentarios recibidos y a las observaciones de su uso. La segunda edición fue distribuida a todos los centros escolares en Gales, ya fuera en galés o inglés, por la Asamblea de Gales.

Las versiones del *Index* adaptadas para los primeros años y a los centros de educación infantil se desarrollaron también en 2004 y 2006¹. Además de ampliar la relevancia del *Index* para estudiantes muy jóvenes, las revisiones proporcionaron ideas para la modificación de las futuras ediciones para los centros escolares.

Aunque el *Index* fue diseñado para los centros escolares ingleses, se ha adaptado para su uso en muchos otros países y traducido a treinta y siete idiomas. Un equipo internacional apoyado por la UNESCO revisó las versiones del *Index* disponibles de forma que también pudiera ser útil para las zonas económicamente pobres de los países del Sur².

En esta tercera edición, desarrollada por Tony Booth, se reflejan innumerables discusiones sobre el uso del *Index* con colegas de Inglaterra³ y todo el mundo. También responde a las sugerencias que han surgido personas de otros países que han analizado cómo traducir y adaptar los materiales. Se ha extendido el trabajo en valores inclusivos y se ha usado para reunir las intervenciones basadas en principios, por ejemplo, las que tienen que ver con la sostenibilidad del medio ambiente. También para trabajar los conceptos de ciudadanía nacional y global, la no violencia o la promoción de la salud. La sección que en ediciones anteriores se denominaba “*movilización de recursos*” se ha diferenciado para reflejar el importante papel de los recursos para el aprendizaje y la participación como un concepto clave que impregna el *Index*. La mayor innovación es una nueva invitación al diálogo sobre el contenido del *currículum*. Esta aparece en una sección llamada “*La construcción de un currículum para todos*”, que trata de responder a la pregunta: ¿Cuáles son las implicaciones de los valores inclusivos para el contenido de las actividades de enseñanza y aprendizaje y para la forma en la que están estructuradas? El *Index* ahora más que nunca responde a la demanda de precisar las implicaciones de los valores inclusivos en todos los aspectos de las interacciones y prácticas que acontecen en los centros escolares y entre los centros escolares y sus comunidades.

¹ Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2004, 2006). *Index para la inclusión. Desarrollando el juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, Bristol: CSIE. (Traducción española disponible en <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>)

² Booth, T. y Black-Hawkins, K. (2001, 2005). *Developing learning and participation in countries of the south. The role of the Index for inclusion*. Paris: UNESCO (disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001471/147140eo.pdf>)

³ Rustemier, S. y Booth, T. (2005). *Learning about the Index in use: a study of the use of the Index for inclusion in schools and LEAS*. Bristol: CSIE.

Palabras de aliento

Este libro contiene muchas palabras. Pero estas palabras tienen poco sentido si no están vinculadas a la reflexión y a la acción. Esperamos que usted utilice los materiales para poner en práctica valores inclusivos, aumentar la participación de todos, el aprendizaje y las relaciones interpersonales y, con ello, vincular la educación al desarrollo de las comunidades y los entornos, local y globalmente.

La inclusión es una empresa compartida. Vemos la promoción del aprendizaje así como la participación y la lucha contra la discriminación, como una tarea que nunca termina, que nos involucra a todos en la reflexión y en la reducción de las barreras que hemos y seguimos creando y que generan fracaso escolar y marginación.

Algunos colegas en Alemania están entre los más creativos, al conseguir que sus comunidades educativas trabajen con los materiales del *Index*. Aunque algunos centros escolares utilizan el *Index* para apoyar la mejora de todo el centro, sin embargo esto no suele ser lo frecuente. Pero lo que sí suele ser habitual es que los cambios promovidos por unos pocos terminen siendo compromisos de todo el centro, en la medida que los compañeros y compañeras ven los beneficios que sus colegas tienen al trabajar con los materiales del *Index*. Las ideas que se señalan a continuación - y que pueden servirle para empezar a trabajar con el *Index*-, son una adaptación de una lista de consejos dados por colegas en Alemania ⁴ con esa finalidad. El punto 9 fue desarrollado gracias a las aportaciones de colegas australianos que han trabajado con el *Index*, de manera igualmente flexible, en Queensland⁵. Estas ideas se desarrollan más profundamente en la Parte 3ª, pero desde este mismo momento invitamos al lector a seguir aportándonos sus reflexiones.

1. Los primeros pasos: cualquier punto de partida es mejor que no comenzar nunca.
2. Mantenga un cuaderno del *Index* por separado para hacer registros de resumen de su trabajo.
3. Si usted trabaja en un centro escolar encuentre colegas que, como usted, deseen participar en el desarrollo de la educación inclusiva. Si usted es un padre / tutor legal de un estudiante o un profesor o profesora joven, busque a otras personas con ideas y preocupaciones similares con las que trabajar.
4. Trate de involucrar a alguien del equipo directivo de su centro en la planificación del trabajo con el *Index*.
5. Seleccione alguna de las preguntas para compartir con otros lo que usted piensa que podría llevar a la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación en su centro. Piense en cómo los recursos que hasta ahora han sido ignorados pueden movilizarse para mejorar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado. Considere cómo el personal, los estudiantes, las familias, las redes locales pueden aportar sus conocimientos y experiencia para identificar y superar barreras.
6. Trate de cambiar algo pequeño que esté a su alcance.
7. Haga una lista de iniciativas ya existentes en su centro, ¿cómo puede el *Index* ayudar a integrarlas en un marco común?
8. Considere el marco de los valores que aparece en la Parte 2 del *Index*. ¿Qué podría cambiar usted para hacer que sus prácticas escolares reflejen más fielmente sus valores?
9. Analice iniciativas que usted y otros estén tratando de llevar a cabo como centro escolar, aunque no estén seguros de que las mismas vayan a ser exitosas. Tal vez sea el *plan de mejora* que actualmente estén desarrollando. Explore el grado en que el *Index* podría modificar lo que está tratando de hacer y ayúdese con él.
10. Si va a utilizar los materiales para vincularlos a la mejora de todo el centro escolar, contacte con alguien con experiencia de trabajo con el *Index*, para solicitar ayuda.

⁴ Barbara Brokamp, Montag Stiftung Jugend y Gesellschaft, *Consejos prácticos*.

⁵ Suzanne Carrington y Robinson Robin, *comunicación personal*

Parte 1

Una visión general del *Index*



Reseña del *Index*

¿Cómo puede la *la Guía para la educación inclusiva* ayudar a que tu centro escolar mejore?

La "Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares" es un conjunto de materiales de apoyo a la auto-evaluación de todos los aspectos de un centro escolar, incluyendo las actividades en el recreo y en las aulas, así como en las comunidades y en el contexto en el que se encuentra. Se anima a que todo el personal, los padres y tutores, así como los propios estudiantes (sean niños, adolescentes o jóvenes según el caso), contribuyan a la implementación de un plan inclusivo.



La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra.

¿Cómo cambian los centros escolares?

Los centros educativos están siempre cambiando, de distintas formas y por distintas razones. Solo algunos de estos cambios ocurren como resultado de un plan de mejora escolar explícito.

Los cambios pueden no ser consistentes entre sí o con el desarrollo de la inclusión.



¿Todos los cambios que se producen en su centro “empujan” en la misma dirección?

¿Todos los cambios apoyan la inclusión?

¿Cuándo es inclusivo un proceso de mejora escolar?

El cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos.

Hacer lo correcto implica relacionar las distintas prácticas y acciones escolares con los valores. Relacionar tus acciones con tus valores puede ser el paso más práctico para la mejora de tu centro.

La participación implica aprender, jugar o trabajar en colaboración con otros. Se trata de poder hacer elecciones y de tener algo que decir sobre lo que hacemos. Más profundamente tiene que ver con ser reconocido y aceptado por nosotros mismos

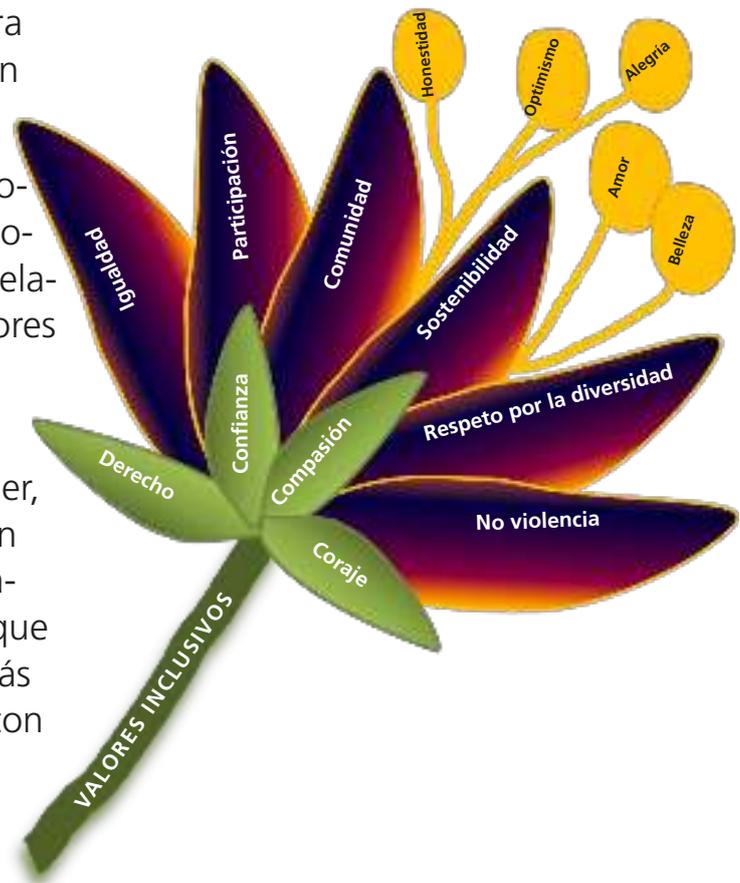


Tabla 1

La inclusión en la educación significa...

- Poner los valores inclusivos en acción.
- Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
- Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
- Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
- Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
- Vincular la educación a realidades locales y globales.
- Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
- Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
- Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
- Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.
- Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
- Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
- Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

El desarrollo inclusivo reúne todos los enfoques para la mejora escolar

Hay otros intentos que persiguen el mismo fin de promover la mejora educativa en los centros escolares, que reflejan valores similares a los del *Index* y que se superponen con su contenido y enfoque. El *Index* puede ayudar a vincularlas en torno a un enfoque o marco de referencia común para la mejora; vendría a ser como un solo árbol con muchas raíces. Con ello se trata de reducir la fragmentación de políticas e iniciativas que, de lo contrario, generan una sobrecarga en las ya de por sí apretadas agendas de trabajo de todos los centros escolares.



Trabajar en los centros con cualquiera de estas iniciativas aumenta el número de personas que están interesadas en la aplicación de los valores inclusivos. No importa si es el concepto de inclusión, o cualquiera de las otras iniciativas, la que es escogida para integrar estas actividades. Lo importante es que se necesita que estén unidas entre sí, para generar alianzas entre sus defensores. Las fuerzas de “la exclusión y la injusticia” son demasiado potentes como para permitirnos el lujo de la división entre quienes comparten los principales valores inclusivos.

¿Cómo trabajar con el *Index*?

La mejora con una orientación inclusiva ocurre cuando los adultos y los estudiantes vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto prácticas educativas que convergen hacia esos valores. Ello puede hacerse de modo informal, pero estas acciones serán a la larga poco incisivas a menos que haya también un compromiso de hacer un plan formal de mejora que refleje tales valores inclusivos.

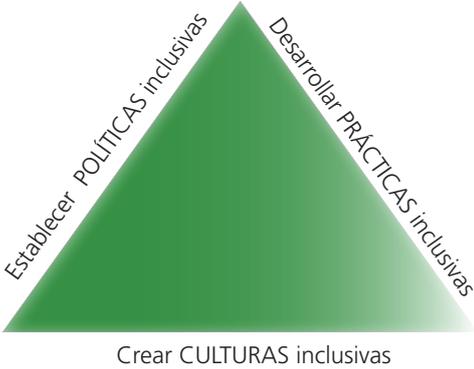
El *Index* facilita sobremanera esta planificación, ayudando en la fase de la evaluación detallada del centro y su relación con sus comunidades y con el contexto en el que se desarrolla, incorporando para ello al personal, a los directivos, a los padres o tutores y a los estudiantes. Este proceso en sí mismo ya contribuye al desarrollo inclusivo del centro escolar, en tanto que se fundamenta en la reflexión sobre lo que ya se conoce, al tiempo que alienta una mayor investigación. Se basa en conceptos como “barreras para el aprendizaje y la participación”, “recursos para apoyar el aprendizaje” y la “participación y el apoyo para la diversidad”. En esencia hablamos de un proceso de

reflexión compartida, actividad que está en el corazón y en la naturaleza del *Index*.

Dicha reflexión y evaluación ha de hacerse en tres planos o dimensiones fundamentales en la vida escolar de cualquier centro educativo, sea de educación infantil, primaria o secundaria: las culturas escolares, las políticas y las prácticas.

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 se 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.

Cada dimensión se divide en dos secciones. Las dimensiones y las secciones configuran un marco de planificación; los distintos epígrafes en cada sección ayudan a asegurar que las acciones de la planificación se apoyen mutuamente.

Dimensiones del <i>Index</i>	Marco de planificación
	<p>Dimensión A: Creando culturas inclusivas A1: Construyendo comunidad A2: Estableciendo valores inclusivos</p> <p>Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas B1: Desarrollando un centro escolar para todos B2: Organizando el apoyo a la diversidad</p> <p>Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas C1: Construyendo un currículum para todos. C2: Orquestando el aprendizaje.</p>

El conjunto de indicadores, junto con las aspiraciones de su propio centro, si es el caso, contribuyen y facilitan la tarea de darle forma a una revisión más detallada del mismo. Cada indicador está vinculado a preguntas que definen su significado y mejoran la exploración, desencadenando, a su vez, la reflexión y diálogo continuo, lo que posibilita el planteamiento de nuevas preguntas. Reflexionar, “hacerse preguntas” sobre el proceso y las consecuencias de llevar (o no) los valores inclusivos a los sistemas de prácticas escolares, es la quintaesencia del *Index*. Es muy importante legitimar las preguntas como una manera genuina de mejorar la propia práctica.

Dimensiones y secciones	Indicadores	Preguntas
<p>Estructuran el plan de mejora</p> 	<p>Ayudan a concentrarse en las áreas que se desean cambiar</p> 	<p>Apoyan una revisión más fina y detallada, para que afloren los desafíos y las cuestiones que han de ser abordadas</p> 

Indicadores

Dimensión A: crear culturas inclusivas

A1: Construyendo comunidad

1. Todo el mundo es bienvenido.
2. El equipo educativo coopera.
3. Los estudiantes se ayudan mutuamente.
4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.
5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.
6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.
7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.
8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.
9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.
10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.
11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.

A2: Estableciendo valores inclusivos

1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.
2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.
3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.
4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.
6. Los estudiantes son valorados por igual.
7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.
8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.

Dimensión B: estableciendo políticas inclusivas

B1: Desarrollando un centro escolar para todos.

1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.
2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
3. Los nombramientos y los ascensos son justos.
4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.
5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.
6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.
7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.
8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.
10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.
11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.
12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.
13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

B2: Organizando el apoyo a la diversidad

1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.
2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.
3. El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.
4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.
5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.
6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.
7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.
8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.
9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).

Dimensión C: desarrollar prácticas inclusivas

C1: Construyendo un currículum para todos

1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.
3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
8. Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.
9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

C2: Orquestando el aprendizaje

1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.
2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.
4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.
5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.
6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.
7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.
8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.
9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.
10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.
11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.
12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.
13. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.
14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

Un indicador y sus preguntas

A2.8 El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos

A1.9 Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género;
B2.9 Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).

- a) ¿La no violencia es entendida como una interacción no represiva así como la ausencia de conflicto físico?
- b) ¿Los conflictos en el centro escolar son resueltos mediante el diálogo y no mediante coacciones por la diferencias de estatus o por la fuerza?
- c) ¿La interacción entre los adultos representa un modelo no represivo?
- d) ¿Las personas aprenden a responder a las amenazas sobre sus ideas de una manera que provoque la reflexión sobre qué es lo que se debe pensar o hacer de forma diferente?
- e) ¿Todas las personas aprenden habilidades de negociación, resolución y mediación de conflictos?
- f) ¿El abuso, la discriminación, el acoso y la intimidación son entendidos como formas de violencia?
- g) ¿Se entiende que la colaboración es más fácil cuando la gente se siente segura del reconocimiento de su identidad?
- h) ¿Los debates tienen un moderador que ejerce de mediador, de modo que no están dominados por un individuo, grupo o género?
- i) ¿Se ayuda a aquellos que a menudo están excesivamente enfadados a encontrar maneras no agresivas de expresarse?
- j) ¿Se desarrollan actividades con los estudiantes orientadas a promover la confianza y la asertividad sin agresividad, como es el caso de las artes marciales?
- k) ¿Se potencia que las personas respeten las contribuciones de los demás y se ayuden mutuamente?
- l) ¿La gente reflexiona sobre cómo sus sentimientos sobre los demás afectan a sus interacciones con ellos?
- m) ¿Los estudiantes utilizan la poesía, la literatura, la música, el teatro o los títeres para entender los sentimientos?
- n) ¿Los estudiantes aprenden acerca de las consecuencias de utilizar la venganza para actuar ante conflictos individuales e internacionales?
- o) ¿Los estudiantes y los adultos discuten los límites de la representación de la violencia, incluida las relaciones degradantes entre géneros en películas y juegos de ordenador?
- p) ¿El centro escolar pone mayor énfasis en los estudiantes y en las familias que en sus prioridades de negocio?
- q) ¿El centro escolar evita tratar a los estudiantes como “maquinas” de hacer exámenes?
- r) ¿Se enseña a los estudiantes acerca de los orígenes de los conflictos sobre territorios, identidades, recursos y sobre la intolerancia a la diferencia, y cómo se pueden reducir a través de medios pacíficos?
- s) ¿Los estudiantes aprenden a cuestionar la necesidad de dominancia de un género sobre otro?
- t) ¿Los estudiantes tienen presente la violencia entre géneros y cómo dichos patrones de violencia pueden interrumpirse?
- u) ¿Se explora cómo algunas identidades masculinas fomentan la violencia hacia los hombres y mujeres?
- v) ¿Se entiende cómo los hombres y las mujeres pueden contribuir a la formación de una masculinidad agresiva en los estudiantes?
- w) ¿Los estudiantes analizan lo que ganan y pierden uniéndose a pandillas violentas y cómo la violencia entre bandas se pueden evitar, dentro y fuera del centro escolar?
- x) ¿Se ayuda a los estudiantes a encontrar actividades fuera del centro escolar para reducir cualquier implicación en la violencia entre pandillas?
- y) ¿Se alienta a los estudiantes a que se opongan a llevar cuchillos u otras armas al centro?
- z) ¿Se considera que la violencia, dirigida internamente, puede producir depresión y autolesión?
- aa) _____
- ab) _____
- ac) _____

Parte 2

Un enfoque integrado para la mejora de tu centro



Un enfoque integrado para la mejora escolar en tu centro

La Parte 2 del *Index* introduce un enfoque integrado para la mejora escolar con una orientación inclusiva. Define la inclusión como la puesta en acción de valores inclusivos.

Proporciona un marco de valores como fundamento de las prácticas educativas basadas en principios. Se muestra cómo el enfoque del *Index* abarca principios ligados a los derechos, la participación democrática, la sostenibilidad medio ambiental, la ciudadanía global, la promoción de la salud, la no violencia o la no discriminación. Sostiene que estos intereses comunes se implementan mejor cuando se coordinan en un enfoque integrado como el dispuesto por el *Index*. La parte 2 también establece una base para un nuevo currículum, como una respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las implicaciones de los valores inclusivos para lo que se aprende y se enseña en los centros escolares? Este es un intento de llenar un vacío de muchos años en las discusiones sobre la inclusión, también evidente en las ediciones anteriores del *Index*.

Partimos de la idea de que el profesorado y los estudiantes ya poseen un conocimiento bastante detallado sobre lo que se podría cambiar y mejorar en sus respectivos centros. Se presentan los conceptos de “barreras para el aprendizaje y la participación”, “recursos para apoyar el aprendizaje y la participación” y “apoyo a la diversidad” como una forma distinta a la habitual para llevar a cabo una exploración abierta y compartida de este conocimiento y plantear ideas para futuras investigaciones. Posteriormente, introducimos los principales materiales para la revisión y la mejora que proporciona el *Index*, estructurados, como ya se ha mencionado, en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas.

Los indicadores y las preguntas invitan a reflexionar sobre las implicaciones de los valores inclusivos para “los sistemas de prácticas”⁶ en todos los aspectos del centro escolar, su entorno y las comunidades. Esto ayuda a identificar las barreras y los recursos. Junto con los cuestionarios, estos materiales proporcionan un potente medio para construir sobre lo que ya es conocido, facilitando una revisión más detallada de lo que está pasando, y con el fin de producir y poner en práctica un plan de mejora inclusivo. El *Index* facilita así una planificación más sistemática de la mejora por quienes, momento a momento, viven con valores compartidos en sus respectivas comunidades.

Una guía para la inclusión	23
Desarrollando un marco de valores	25
Estableciendo alianzas	33
Prestando atención al currículum	38
Barreras, recursos y apoyos	44
La revisión de los materiales	49

⁶ NOTA DE LOS TRADUCTORES: Nos ha parecido muy útil en este contexto, el concepto de “sistemas de prácticas” que Puig Rovira, Doménech, Gijón, Martín, Rubio y Trilla, (2012,) desarrollan en su obra *Cultura Moral y Educación* (Barcelona: Graó), y que definen como “...el conjunto de disposiciones, acciones y actividades que funcionan en un centro escolar o en una entidad educativa no formal. Prácticas que unas veces han supuesto un trabajo consciente de diseño y aplicación, pero que otras veces se llevan a cabo de forma casi inconsciente. Y prácticas que no siempre proporcionan experiencias positivas, sino que también vehiculan comportamientos y concepciones reprobables” (pág. 90).

Una guía para la inclusión

La *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* ofrece su apoyo a través de un proceso de auto-evaluación y mejora desde un enfoque diferente al que habitualmente utilizan los servicios de Inspección o Supervisión: la competición y el miedo al fracaso. Le proporciona la oportunidad de mejorar su centro en colaboración con los demás de acuerdo a sus propios principios. Algo que se puede conseguir de muchas maneras diferentes. El *Index* puede ayudar a aclarar y pensar acciones individuales y colectivas, así como organizar el centro y toda la estructura y el desarrollo de la comunidad educativa. El *Index* puede ser utilizado por el profesorado, por el personal no docente, y por los padres o tutores legales del alumnado. En definitiva, lo que se promueve es el diálogo participativo e igualitario acerca de lo que los estudiantes podrían aprender en los centros escolares.

Los materiales están diseñados para aprovechar la riqueza de conocimientos y experiencias del personal, los estudiantes y sus familias, sobre la naturaleza de su centro y sobre cómo puede ser mejorado. El proceso de trabajo con el *Index* permite que estos ricos recursos sean compartidos para progresar hacia ese objetivo. Se trata de un documento flexible y abierto que puede ayudar a todos a encontrar sus propios pasos a seguir en la mejora de su centro. El *Index* puede ser utilizado para apoyar los procesos que intervienen en el desarrollo, el aprendizaje, y la participación de todo el alumnado y en la reducción de todas las presiones excluyentes.

Una idea muy importante: algunas personas han sugerido que los materiales del *Index*, con sus indicadores y preguntas, son demasiado extensos y que esto puede ser abrumador. También que plantean más problemas de los que cualquier centro escolar podría prever afrontar en un tiempo razonable. Creemos que estas afirmaciones ponen de manifiesto una falta de comprensión de cómo se deben utilizar los materiales del *Index*. Sin duda alguna, los centros escolares de todos los niveles educativos son realidades complejas. Como una guía de una ciudad o de un país, el *Index* permite a las personas seleccionar los lugares que desean visitar, dejando abierta la posibilidad de volver en otra ocasión para explorar nuevos lugares. El *Index* se debe entender, entonces, como una guía completa del territorio y como una herramienta para ayudar a las personas, trabajando juntas, a decidir cuál será el primer paso a dar para mejorar,

y cómo elaborar un plan para ello y llevarlo a cabo. Sin embargo, al igual que algunas personas no planean su visita a un país de antemano hasta que llegan a un lugar y empiezan a explorarlo, habrá equipos docentes que solo encuentren interesante y útil una parte del *Index*, tal vez incluso una sola pregunta, para iniciar sus reflexiones e indagaciones para la acción a partir de ahí.

Queremos resaltar la idea de que utilizar el *Index* no es una iniciativa *adicional* sino una forma de mejorar los centros escolares de acuerdo a valores inclusivos. No es una alternativa a la obtención de rendimientos escolares de excelencia para algunos, sino que tiene que ver con la mejora del aprendizaje y el rendimiento de *todos los estudiantes*, promovido a través de la colaboración y la atención a la diversidad en la enseñanza. Promueve un aprendizaje activo en el que los estudiantes integren lo que se les enseña con su propia experiencia y así comprometerse con la realidad de sus mundos. Se trata, en definitiva, de un documento práctico, que invita a la reflexión sobre lo que la inclusión podría significar para todos los "sistemas de prácticas" en un centro escolar con lo que ocurre en las salas de profesores, en las aulas, en los patios de recreo, en las relaciones dentro del centro escolar, con las familias y con las comunidades. En la medida que se consiga este cambio en la cultura de los centros, será más fácil iniciar y sostener los ciclos de mejora necesarios para avanzar hacia la meta de la inclusión.

Invitando a un diálogo

En el corazón del *Index* hay cientos de preguntas, de las cuales una sola podría llegar a ser el inicio de una larga reflexión y provocar otra larga cadena de preguntas y respuestas. Los materiales del *Index*, por tanto, no prescriben lo que la gente debe hacer o pensar; están ahí para promover el diálogo y la reflexión compartida. Cuando dos o más personas dialogan desde la base de la igualdad, la honestidad y la confianza, cabe una exploración mutua de las opiniones del otro y sus concepciones. Escuchar es más importante que hablar. El apego a las posiciones anteriores se reduce, al menos temporalmente, de modo que la investigación compartida se siente como genuina por todos los involucrados. Lo que cuenta en la conversación es negociado y, poco a poco, se convierte en una responsabilidad compartida. El diálogo ha sido comparado con la discusión, palabra derivada de la misma raíz que "percusión" y "conmoción"⁷. Aunque la discusión también puede tener un sentido más suave, el contraste presentado puede ser instructivo.

⁷ Boem, D. (1996). *On dialogue*. Londres: Routledge.

Clarificando la inclusión

La inclusión en el *Index* es un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad. Está vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación. No se trata de un aspecto de la educación relacionado con un determinado grupo de estudiantes. Tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora o innovación que habitualmente se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas, para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo: los estudiantes y sus familias, el personal, el equipo directivo, y otros miembros de la comunidad.

Cada uno tiene su propio significado para la inclusión. Conceptos complejos como la inclusión, no pueden ser capturados en una sola frase. De hecho, muchas personas encuentran que su noción de inclusión se hace más clara cuando revisan los indicadores y las preguntas del *Index*. El examen de las implicaciones prácticas de la inclusión puede llevar a un mayor consenso sobre lo que significa, de un modo más eficaz que intentándolo hacer a través de discusiones teóricas que están separadas de la práctica.

Algunas de las características de nuestro enfoque de inclusión se resumen en la Tabla 1. Vemos la inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el curriculum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. Se refiere a escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas. Está tan relacionado con las familias y con el personal en los centros escolares como lo está con los estudiantes. No podemos apoyar la participación de los estudiantes si los adultos que trabajan con ellos no tienen voz en las decisiones que afectan a su trabajo. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que la mayoría de la gente suele pensar en la inclusión como relativa a la participación de los estudiantes con discapacidad o a aquellos clasificados como “*con necesidades educativas especiales*” o con etiquetas similares. Vemos este punto de vista como problemático; lo discutiremos más adelante al abordar el concepto de barreras al aprendizaje y la participación.

Las ideas acerca de la inclusión se confunden con el uso del término “Inclusión social”. “Inclusión social” a veces se utiliza para significar “la superación de situaciones de privación”, como la pobreza o la insuficiencia de la vivienda, aunque en otras ocasiones parece significar la superación del estigma asociado a la desventaja, en lugar de la desventaja en sí misma. La inclusión social también se utiliza en documentos gubernamentales y por educadores en el sentido de superar “problemas conductuales” y de relación. Una

docente que participó en un proyecto de investigación⁸ se presentó a sí misma y a una colega con las siguientes palabras: “Yo soy la de inclusión –necesidades especiales, y ella es la de inclusión social– malos estudiantes”. Pero la idea de que la “inclusión” debe referirse a un grupo, mientras que “inclusión social” se refiere a otro, es inútil. Dado que la inclusión a menudo es utilizada para referirse a las personas con discapacidad puede fomentar la creencia de que estas no son objeto de exclusión social, y que su situación es el resultado natural de sus déficits o condiciones de salud. Todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, y surgen en la interacción entre las personas y los contextos en los que se desarrollan o desenvuelven.

El aumento de la inclusión implica reducir la exclusión. Involucra la lucha contra las presiones excluyentes que impiden la participación. Puesto que estamos tratando de promover una visión coherente sobre los centros escolares, preferimos definir nuestros conceptos nosotros mismos. Sin embargo, la “exclusión” se utiliza a menudo de una manera específica. Por ejemplo en el Reino Unido y siguiendo la Ley de Educación de 1986, se utiliza para referirse a la “expulsión disciplinaria del centro por un determinado tiempo o de forma definitiva”, por infracciones o incumplimiento de las normas de convivencia del centro. Este uso ha persistido. La separación de los estudiantes de los centros escolares por razones disciplinarias en general marca una etapa particular en el desarrollo de los procesos de exclusión.

Aumentar la participación de todo el mundo implica un cambio en los sistemas educativos y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado, mediante estrategias que permitan que *todo el mundo se sienta valorado por igual*. No es suficiente que nuestros sistemas y condiciones “respondan simplemente a la diversidad” de los estudiantes, ya que esto todavía podría implicar la creación de centros o agrupamientos diferentes para según qué tipo de estudiantes y, consecuentemente, el establecimiento de una jerarquía de valor dentro de cada centro y entre centros escolares. Son los casos en los que los centros “responden a la diversidad” mediante la selección de los estudiantes de acuerdo con su nivel de logro, discapacidad, religión o estatus socio-económico. La división de los estudiantes de acuerdo con su nivel de logro va generalmente acompañada de la adscripción de “etiquetas” de mayor o menor capacidad, algo que ocurre desde muy temprana edad. Esta situación condiciona los logros futuros y afecta a las auto-expectativas. Cuando se valora igualmente a todos, los centros escolares reciben a todos los estudiantes que viven dentro de su entorno próximo. La inclusión está, pues, vinculada al desarrollo de “*una escuela común para todos*”; a una enseñanza comprensiva desde la educación infantil, hasta la educación secundaria.

⁸ Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving school, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Desarrollando un marco de valores

Una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción. Se trata de un compromiso con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Si no está relacionada con valores profundamente arraigados, entonces la llamada a la inclusión puede representar simplemente la conformidad con una “nueva moda educativa” o la complacencia superficial con las instrucciones que emanan de la administración.

Los valores son guías fundamentales y promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido de dirección, definiendo un destino. No sabemos si estamos haciendo, o si hemos hecho lo correcto, sin entender la relación entre nuestras acciones y nuestros valores. Todas las acciones que afectan a los demás se basan en valores. Cada acción se convierte en un argumento moral, seamos o no conscientes de ello. Es una forma de decir “esto es lo que hay que hacer, es lo correcto”. Cuando explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y educarnos, ahora y en el futuro.

Ser claro acerca de la relación entre valores y acciones es el paso más práctico que se puede tomar en la educación. Los valores nos guían para saber lo que debemos hacer, y para comprender las acciones de otros. En los centros escolares esto significa vincular los valores a los diferentes “sistemas de prácticas”⁹ que en ellos se establecen, desde el currículum, a las formas de enseñar y a las actividades de aprendizaje, pasando por el clima de relaciones y la interacción en la sala de profesores, y llegando a lo que ocurre en las áreas de juego y los recreos o en las relaciones entre los estudiantes y los adultos. ¡El *Index* te invita a desarrollar planes de mejora educativa en tu centro que implementen acciones y prácticas surgidas de valores profundamente arraigados en uno mismo, en lugar de en una serie de programas o iniciativas diseñadas por otros y sustentada en valores que rechaza!

El marco de valores que vamos a presentar, y que en su conjunto apoyan el desarrollo inclusivo de la educación escolar, está formado por una cuidadosa unión de piezas, relativas a temas relacionados con la igualdad, los derechos, la participación de la comunidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad, la valentía, la alegría, el amor, la esperanza, el optimismo y la belleza. Cada una de estas palabras representa un valor, que solo puede ser entendido a través de la descripción más detallada

de su significado que damos a continuación. Cada valor resume un área de acción amplia y la aspiración a una educación y una sociedad más justa. La lista es el resultado de numerosas discusiones con profesorado, estudiantes y otros profesionales de la educación en el Reino Unido y en todo el mundo. Por ejemplo, la decisión final de incluir los valores vinculados a la honestidad, la confianza y el coraje surgió de una serie de talleres en las ediciones previas del *Index*, en el que colegas en puestos de responsabilidad en sus respectivos centros describieron el proceso de construcción del valor de “ser honestos” acerca del reconocimiento de sus propias debilidades, así como de sus fortalezas y cómo este reconocimiento fue posible en los talleres, gracias a la participación en un tarea en común con otras personas que se ganaron su confianza al participar sin criticar ni culpar.

Todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, pero cinco de ellos –*igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad*– pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas. Los *derechos* surgen de la valoración de la igualdad, pero se incluyen por separado. Esto es debido a la importancia estratégica del concepto de *derechos* en la promoción del reconocimiento de la igual dignidad de las personas y en la lucha contra la discriminación. El resto de los valores se han añadido para completar un marco, que nos hace pensar acerca de las formas de vida que deseamos promover para nosotros y para nuestros hijos. ¡Si usted duda de la contribución de un determinado valor, trate de quitarlo de la educación! ¿Qué sería de la educación, por ejemplo, sin confianza, honestidad, coraje o compasión? ¿Qué ocurriría si no hubiera alegría, amor, esperanza o belleza?

Es posible dividir o diferenciar el marco de valores propuesto, como aparece en la Tabla 2, en la medida que algunos de ellos en particular hacen más hincapié en las *estructuras*, mientras que otros inciden más en el carácter y la calidad de las *relaciones* y un tercer grupo se vincula a la tarea de alimentar el *espíritu humano*. Sin embargo, es importante reconocer que todos estos valores están interrelacionados y unos y otros afectan en algún grado a las estructuras, se refieren a las relaciones y tienen una conexión espiritual.

⁹ NOTA DE LOS TRADUCTORES. Ver Puig et al (2012), nota nº 7.

Tabla 2 Valores inclusivos

Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad	Respeto a la Diversidad	Alegría
Derechos	No – violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

Igualdad

La *igualdad* y las nociones relacionadas con ella; la equidad, la imparcialidad y la justicia, son centrales en el marco de valores inclusivos. La desigualdad, la inequidad, la parcialidad y la injusticia son formas de exclusión. La igualdad no significa que todos sean lo mismo o que sean tratados de la misma manera, sino que todo el mundo sea tratado “como de igual valor”. Esto tiene implicaciones en cómo los adultos y los estudiantes se comportan los unos hacia los otros en los centros escolares. Afecta a la forma en que los estudiantes se agrupan dentro de los centros escolares y las clases, evitando las jerarquías de valor. Se trata, también, sobre la forma en que se administra el centro escolar. Una visión inclusiva de la igualdad no es “igualdad de oportunidades” para situaciones de desigualdad, riqueza y condiciones de vida, sino de la reducción de tales desigualdades. Reflexionar sobre la aceptación de la gente con desigualdades a nivel nacional y mundial, en las condiciones de riqueza o de vida, revela profundos desacuerdos sobre la inclusión. A menudo, las personas no se comportan como si “cada vida y cada muerte fuesen de igual valor”, no solo porque naturalmente estén más preocupados por los más cercanos a ellos, sino porque no piensan que el sufrimiento de otras personas, ya sea de sus propias familias, barrios o países, deba impulsar alguna acción para reducirlo.

Derechos

Un enfoque de *derechos* se basa en una preocupación por la igualdad. Es una forma de expresar el igual valor de las personas, ya que tienen los mismos derechos. Para invocar los derechos se debe decir que todo el mundo tiene el mismo derecho a la libertad de querer y a la libertad para actuar. Así todos tienen el mismo derecho a la alimentación, refugio, protección y cuidado y a la participación como ciudadanos. Donde las acciones lleven a la desigualdad, entonces no puede argumentarse que se tiene derecho a llevarlas a cabo. Por ello, se debe reconsiderar la idea de aceptar como un valor absoluto el derecho a

elegir o de elección a la propiedad de bienes, si con ello se agrava la desigualdad para que otros puedan ejercer sus derechos. Los estudiantes y jóvenes tienen derecho a una educación gratuita y pública (que el Estado debe proveer) de alta calidad en su localidad. La promoción de los derechos humanos en la educación fomenta el desarrollo de la reciprocidad y el cuidado en las relaciones con los otros. La gente a veces desea vincular derechos y responsabilidades, pero esto es un error si se entiende como que la concesión de derechos está condicionada a un determinado comportamiento o forma de ser. *Los derechos son incondicionales*. Sin embargo, los derechos pueden entrar en conflicto y esto puede significar, por ejemplo, que el derecho a la seguridad de una persona puede implicar restricciones a la libertad de otros. Es evidente que como la igualdad, el resto de los *derechos* también quedan restringidos en la práctica, a pesar de un aparente compromiso de cumplir con su expresión en los documentos de las Naciones Unidas. Esto es evidente y se pone de manifiesto a partir de la indiferencia generalizada en todo el mundo hacia el cumplimiento de ciertos derechos y la falta de intentos serios para hacer frente a las violaciones y vulneraciones de los mismos. La consideración de los derechos humanos puede también conducir a preguntas sobre el tratamiento de los *no-humanos* y la idea de extender los derechos a todas las formas de vida e incluso a la integridad del planeta.



Participación

La participación en educación del equipo educativo, los jóvenes y sus familias, tampoco se busca con frecuencia. La participación va más allá, pero comienza con simplemente *estar ahí*, estar donde otros pueden hacerlo sin restricciones. La participación implica dos elementos: la acción participativa o actividad y la participación en sí misma. Una persona participa no solo cuando está involucrada en actividades conjuntas, sino también cuando se siente implicada y aceptada. La participación es estar y colaborar con otros. Se trata de igual modo de involucrarse activamente en el aprendizaje. Hace mención a la tarea de participar en las decisiones sobre la propia vida, incluida la educación y enlaza con las ideas de *democracia* y *libertad*. Implica también la importancia de reconocer el derecho “a no participar”, de afirmar la autonomía contra el grupo diciendo “¡no!”. Esto implica coraje. Cuando somos conscientes de la fuente y naturaleza de nuestros actos, intenciones y sentimientos, esto puede ayudar a participar activamente. La participación involucra el diálogo con otros basado en la igualdad y requiere reflexionar deliberadamente acerca de las diferencias de estatus y de poder. La participación se incrementa cuando al involucrarse con otros se refuerza el sentido de identidad, cuando somos aceptados y valorados por quienes somos.

Respeto a la diversidad

El respeto inclusivo implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad gracias a su individualidad, así como a través de sus acciones positivas. No tiene nada que ver con ceder ante las personas o plegarse ante ellas debido a su posición o autoridad. La “diversidad” incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria. Sin embargo, su uso a veces queda corrompido al vincularla con la “anormalidad”, los que no son como “nosotros”. Cuando los grupos y las comunidades se ven como homogéneas y cuando las diferencias entre ellos no son reconocidas, el valor de la diversidad se pierde. Una respuesta global a la diversidad da la bienvenida a la creación de diversos grupos y respeta la igual dignidad de los demás, independientemente de la diferencia percibida. En este punto de vista la diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar.

Esta respuesta contrasta con la respuesta selectiva que tanta presencia tiene en el sistema educativo y mediante la cual se busca, ilusoriamente, mantener una uniformidad mediante la categorización y la división de la gente en grupos organizados de acuerdo a una determinada dimensión, que casi siempre suele llevar asociada una jerarquía de valor. Sin embargo, la valoración de la diversidad tiene sus límites. Esto no significa que aceptemos o valoremos los esfuerzos destructivos de la gente hacia los demás o hacia el medio ambiente (violación de derechos, por ejemplo), aunque esto está firmemente integrado en sus identidades. Un rechazo de la diferencia común implica la negación del otro en nosotros mismos. Ocurre, por ejemplo, cuando la gente no quiere reconocer que también tendrá un deterioro físico y que llegará la vejez, lo que hace que tiendan a separarse y a discriminar por su edad o por su discapacidad a ciertas personas. Un enfoque inclusivo de la diversidad implica la comprensión y oposición hacia *los peligros destructivos que equiparan diferencia con inferioridad*. Cuando esto sucede y se convierte en una creencia profundamente arraigada en una cultura, vemos aflorar la discriminación sistemática o incluso el genocidio¹⁰.

Comunidad

La preocupación por construir comunidad implica un reconocimiento de que vivimos en relación con los demás y que las amistades son fundamentales para nuestro bienestar. Construimos comunidad a través de culturas que fomentan la colaboración. Una visión inclusiva de la comunidad se extiende más allá de la obligación con la familia y las amistades, a un sentimiento de solidaridad más amplio. Está vinculada a un sentido de responsabilidad hacia los demás y con las ideas de servicio público, ciudadanía, ciudadanía global y reconocimiento de la interdependencia global. La comunidad de una escuela inclusiva ofrece un modelo de lo que significa responsabilizarse, activando los derechos de los ciudadanos respetados fuera del centro escolar. Las *comunidades inclusivas* están siempre abiertas, y se enriquecen con nuevos miembros que contribuyen a su transformación. En la educación, la inclusión implica el desarrollo mutuo de relaciones sostenibles entre los centros escolares y las comunidades del entorno. Preocuparse por la comunidad es actuar colaborativamente, colegiada y solidariamente; conduce a una comprensión de cómo el progreso en el cambio de las instituciones puede ser mejor cuando las personas se unen en acciones conjuntas y colaborativas.

¹⁰ Esta última frase requiere una referencia a la obra Primo Levi (1996). *Survival in Auschwitz* Nueva York: Collier Books, (p. 9): “Muchas personas –muchas naciones– pueden encontrarse manteniendo la creencia, más o menos explícitamente, de que todo extranjero es un enemigo”. La mayor parte de esta convicción se encuentra en el fondo, como alguna infección latente, que se revela solo en los actos al azar, desconectados y no se encuentran en la base de un sistema de la razón. Sin embargo, cuando esto ocurre, cuando el dogma tácito se convierte en la premisa mayor de un silogismo, entonces al final de la cadena se encuentra [el campo de exterminio].



Sostenibilidad

Un objetivo fundamental de la educación es preparar a los estudiantes y a los jóvenes para modos de vida sostenibles, dentro de comunidades y entornos sostenibles de manera local y global. El compromiso con los valores inclusivos implica un compromiso con el bienestar de las generaciones futuras. El debate sobre la inclusión siempre contiene la pregunta "¿inclusión en qué?". Los centros escolares que se desarrollan inclusivamente son lugares que fomentan un desarrollo sostenible a través del aprendizaje y la participación de todos y la reducción de la exclusión y la discriminación.

Se actúa de manera sostenible cuando se evita llevar a cabo cambios no consensuados a corto plazo, así como cuando se evita la puesta en marcha de proyectos y programas que no puedan mantener sus compromisos a largo plazo. Es fundamental para la inclusión la sostenibilidad medioambiental en un tiempo en el que la degradación, la deforestación, y el calentamiento global están amenazando la calidad de vida de todos nosotros y además minando la vida de millones de personas en el mundo.

Los centros escolares con un desarrollo inclusivo tienen que ser conscientes de la importancia de mantener un entorno natural dentro del centro escolar y más allá. Pero el compromiso ecológico es algo que debe nacer de la comprensión y el respeto por la naturaleza, no del miedo a la catástrofe. Debe estar unido a la *esperanza* y al *optimismo* de que se pueden superar los riesgos. Para ser sostenible, los cambios deben integrarse en las *culturas* y a través de ellas desarrollar diferentes identidades.

No violencia

La no violencia requiere la escucha y comprensión del punto de vista de los demás, así como resaltar la importancia de los argumentos, incluidos los propios. Requiere del desarrollo de habilidades de negociación, mediación y resolución de conflictos entre estudiantes y adultos; así como un modelo de conducta no violenta por parte de los adultos. Dentro de las comunidades de iguales, las disputas se resuelven a

través del diálogo más que por razones derivadas de las diferencias de estatus o por la fuerza física. Esto no significa que haya que evitar los desafíos o la confrontación, o negar el desencuentro, sino actuar ante ellos de forma que pueda constituir un punto de partida para la reflexión y la inventiva.

El fenómeno del "*maltrato entre iguales por abuso de poder*"¹¹ ocurre cuando una persona utiliza y abusa reiteradamente de su poder para hacer al otro sentirse vulnerable, física o psicológicamente. El acoso o abuso de personas por motivos de etnia, género, discapacidad, edad, orientación afectivo sexual, creencias o religión, son formas de violencia. El compromiso con la no violencia implica formas desafiantes de resolver los conflictos, en algunas ocasiones asociadas a algunas versiones de machismos, que resaltan precisamente la importancia de ofrecer rutas alternativas a las respuestas violentas tradicionalmente asociadas a ciertas identidades masculinas.

Esto lleva a una disección de las nociones de "perder prestigio" y "perder el respeto" y sus vínculos con la "venganza". Se necesita encontrar un equilibrio entre la defensa y la agresión: la ira es vista como un indicador importante de la fuerza de los sentimientos de una persona o evento, pero debe ser dirigida a la acción productiva, alejada de la respuesta agresiva. La violencia institucional o el acoso laboral ocurren cuando la humanidad y la dignidad de aquellos que forman parte de la institución, no se respeta; cuando se trata a la gente como un medio para conseguir un fin. Esto puede ocurrir cuando los centros escolares, o las instituciones educativas se consideran un negocio. Las instituciones no violentas se desarrollan en armonía con las necesidades de las personas que la forman, con el entorno y las comunidades que les rodean.



Confianza

La confianza fomenta la participación y el desarrollo de relaciones así como identidades seguras. Es fundamental para desarrollar el aprendizaje autónomo e independiente así como para dialogar. La educación puede ayudar a construir la confianza de los jóvenes

¹¹ NOTA DE LOS TRADUCTORES. En inglés "*Bullying*"

estudiantes, con personas fuera de sus familias, y debe facilitar el debate sobre la naturaleza de los encuentros seguros y no seguros con otros. Esto puede ser especialmente importante para aquellos que se sienten vulnerables en casa o que han sentido desconfianza en el pasado por alguna experiencia de discriminación o acoso. La confianza está estrechamente relacionada con las ideas de responsabilidad e integridad; es necesaria para el desarrollo del respeto mutuo y a uno mismo en la práctica profesional. Cuanto menos confíe una persona en la gente, menos confianza tendrá en sí misma. La confianza en que otros escucharán y responderán de una forma justa es necesaria para abordar cuestiones difíciles que impiden la mejora educativa: las personas se sienten libres de hablar y explicarse cuando confían en que los demás mantendrán un diálogo respetuoso sin buscar ventajas.

Honestidad

La honestidad no es solo la expresión libre de la verdad. La deshonestidad puede tener más que ver con la omisión deliberada de la información que con la mentira directa. La retención deliberada de información, o el uso engañoso de la misma, impide a los demás su participación; es un medio para que los que tienen más poder puedan controlar a aquellos con menos poder.

La honestidad requiere evitar la hipocresía, actuando de una manera acorde a los valores y principios de uno mismo; requiere mantener las promesas. Está unida a los conceptos de integridad y sinceridad. También está relacionada con los valores de coraje y confianza. Es más difícil ser honesto cuando se requiere coraje y más fácil cuando se puede confiar en que los demás nos prestarán su apoyo. La honestidad en educación implica compartir el conocimiento sobre la realidad local y global con los jóvenes, animándoles a conocer lo que está ocurriendo en sus mundos para que puedan tomar decisiones informadas sobre el presente y el futuro. Implica realizarse preguntas difíciles y estar preparado para admitir los límites de lo que uno sabe.

Coraje

El coraje es necesario para oponerse al peso de las convicciones, el poder y la autoridad o las opiniones y las culturas del propio grupo; para tener un pensamiento propio y decir lo que uno piensa. Hace falta un coraje personal muy grande para luchar por uno mismo y por los demás en aquellos lugares donde no existe, o se ha degradado, una cultura de apoyo mutuo. Se necesita coraje para denunciar las irregularidades, y para poner encima de la mesa las malas prácticas en la propia organización sabiendo que, con ello, se pueden correr riesgos como la pérdida de promoción, el empleo o la amistad. La denuncia de irregularidades puede ser vista como desleal por quienes tienen poder en una organización, aunque la *lealtad* inclusiva ha de entenderse en beneficio de la comunidad en general y de los más vulnerables dentro de

la misma en particular. Se precisa coraje para combatir la discriminación, reconociéndola y luego actuando en contra de ella.

Alegría

Los valores inclusivos tienen que ver con el desarrollo integral de la persona, incluyendo los sentimientos y las emociones; a través del enriquecimiento del espíritu humano, y de la alegría de comprometerse con el aprendizaje, la enseñanza y las relaciones personales. Ello nos conecta con los espacios educativos como lugares para “ser” tanto como para “llegar a ser”. Una educación alegre potencia el aprendizaje a través del juego, la diversión y el humor compartido. La alegría sirve para celebrar y potenciar la satisfacción de adquirir nuevos intereses, conocimientos y habilidades y es la mejor forma de mantenerlos.

Los contextos educativos que se centran solo en un conjunto limitado de logros académicos, o en la tarea de promocionar y mantener un determinado estatus personal o beneficios económicos, son contextos sin alegría, sin sentido del humor. Suelen afectar negativamente tanto a los adultos como a los estudiantes, reduciendo su capacidad de expresarse y puede llevarles a la desmotivación y la desvinculación.

Compasión

La compasión implica la comprensión del sufrimiento de otros y el deseo de aliviarlo. Requiere de una intención deliberada de conocer la incidencia de la discriminación así como el sufrimiento local y global y la voluntad de implicarse en las perspectivas y sentimientos de los demás. La compasión significa que el bienestar personal se vincula al bienestar de los demás. Por supuesto no significa que tengamos que fomentar la miseria hasta que todo el mundo esté sonriente. Comprometerse con la compasión implica reemplazar los enfoques punitivos en el incumplimiento de las normas por las responsabilidades profesionales de cuidado y prevención.

Requiere que los adultos asuman ciertas responsabilidades cuando se producen rupturas en las relaciones entre estudiantes. Independientemente de lo rota que parezca estar una relación entre un joven y su contexto, requiere que los profesionales sigan preguntándose: “¿Cómo se puede apoyar mejor a este joven para desarrollar las relaciones y que se “enganche” de nuevo al aprendizaje en el centro?”. Una educación compasiva es aquella en la que se pueden admitir los errores, independientemente del estatus de la persona involucrada, se pueden aceptar disculpas y es posible restituir y perdonar.

Amor

La compasión está íntimamente relacionada con el valor del amor y el cuidado. El preocuparse y cuidar a los demás, sin pedir nada a cambio, es una motivación central para muchos educadores y la base de su sentido vocacional. Implica ayudar a los demás a ser y convertirse en ellos mismos, reconociendo que las

personas crecen cuando son valoradas. Esto fomenta un sentido de la identidad y la pertenencia que promueve la participación.

La voluntad de cuidar a otros, y ser cuidado como contrapartida, es la base para la creación de comunidades con sentido de compañerismo, así como la creación de actividades compartidas. Pero como valor para los educadores, el “amor” y el “cuidado” son característicos de una relación asimétrica. Debe existir la responsabilidad profesional de que los educadores cuiden por igual a todos los estudiantes dentro de sus contextos, sin que sea un premio solo para aquellos que avanzan, o que se “portan bien”.

Esperanza/Optimismo

La esperanza y el optimismo debe así mismo entenderse como una responsabilidad profesional de los educadores y personal para los padres y tutores: tenemos que convencernos de la responsabilidad de que podemos aliviar las dificultades personales, locales, nacionales y globales. Además implica mostrar que las acciones educativas pueden tener un impacto significativo en la vida de las personas, local y globalmente. Esto no significa que no seamos capaces de ver las realidades del mundo, o las motivaciones cínicas de otros, y que solo miramos “el lado bonito de la vida”.

La esperanza y el optimismo requieren del entusiasmado afán de comprometerse con la realidad y con acciones basadas en principios. Aclarar los valores inclusivos puede proporcionarnos un marco para la acción, conectando a aquellos con valores similares pero con diferentes etiquetas para sus actividades. Esto puede incrementar el poder colectivo para contraatacar a las formidables presiones excluyentes que están de manifiesto local y globalmente; así como llevar a cabo un cambio en beneficio de todas las personas en el planeta. La esperanza se basa en la idea de que el futuro pasa por la creencia de que las personas pueden “cambiar, y transformarse” como resultado de una acción educativa intencional”.¹²

Belleza

La preocupación de crear belleza es algo importante si tenemos en cuenta la evidencia de que la belleza está en los ojos y en la mente de quien la mira o la concibe.

También es evidente lo opresivo y excluyente que es el mercado para ciertas nociones de belleza. Pero muchas personas lo ven como una característica de sus logros más gratificantes o de los encuentros más motivantes que han experimentado en educación. Su inclusión permite a la gente conectar los valores con su interpretación de lo que es sentirse realizado espiritualmente. La belleza se puede ver en actos de gratitud, en ciertas ocasiones donde la comunicación

tiene un interés trascendental, en acciones colectivas de apoyo a las demandas de derechos, cuando las personas encuentran y usan su voz. La belleza está cuando alguien ama algo que otro ha hecho, en la apreciación del arte y la música. La belleza inclusiva está alejada de estereotipos, se encuentra en la diversidad de la gente y en la diversidad de la naturaleza.

Respondiendo al marco de valores del *Index*

No todo el mundo estará de acuerdo con nuestro marco. Puede ser que estén de acuerdo con las descripciones de los valores pero que prefieran darle un título diferente que se ajuste más a sus pensamientos, motivaciones y experiencias en su propia vida. Como los valores implican acción, las palabras que se utilizan para resumirlos difieren entre unas personas y otras. La primera vez que ven la lista, muchas personas consideran inmediatamente que faltan algunos de sus valores fundamentales, como la “responsabilidad”, la “libertad” y la “colaboración”. Seguramente quisieran que la lista se modificase, pero si van más allá se suelen dar cuenta que esos valores están incluidos en el marco ya que, por ejemplo, la “libertad” está unida a los “derechos” y la “participación” a la “comunidad”.

Pero también puede ocurrir que encuentren que sus valores son diferentes. Las personas tienen diferentes ideas de cómo y hasta qué punto las desigualdades entre personas deben ser reducidas y hasta qué punto se debe fomentar la participación de las personas en los centros escolares y en la sociedad.

Estableciendo el significado de los valores inclusivos se pueden definir dichas diferencias. Cuanto más se compartan los detalles de nuestros valores, más probable es que surjan diferencias en nuestras posiciones. Pero además está claro que algunas personas actúan desde una base de valores radicalmente diferente al marco que describimos aquí (ver Figura 1). En este sentido, existen sobradas evidencias de que hay personas que viven sin creer que cada vida o cada muerte tengan el mismo valor, hayan ocurrido en su país o en otro.

Algunas personas tienen mayor interés que otras en la consecución de la venganza y la retribución o en la búsqueda sin escrúpulos del dinero y otros bienes, y en objetivos egoístas a corto plazo. Es importante reconocer qué valores consideramos negativos en la realización de determinadas acciones. Debemos hacer explícito si dichos valores negativos están en nosotros mismos, influyendo en nuestras acciones.

La mejora escolar debe estar basada en el conocimiento de dichas realidades, de manera que podamos evitar que, de manera inconsciente, dichos valores negativos se encuentren detrás de aparentes buenas intenciones.

¹² NOTA DE LOS TRADUCTORES. A este respecto creemos necesario resaltar la importancia de la lectura del libro de Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre (2010). *Learning without limits*. Mainhead: Open University, para reflexionar sobre el concepto de “transformabilidad” que estos autores desarrollan, como creencia y constatación de que la acción de los educadores puede tener un impacto decisivo sobre la capacidad de aprendizaje de **todo** el alumnado. Más adelante los propios autores del *Index* se referirán a esta obra.

En nuestro centro:

- Queremos que todo el mundo sea tratado justamente y que se sienta parte de la comunidad.
- En el centro cuidamos a los estudiantes y a los adultos
- Disfrutamos conociendo lo que tenemos en común y lo que nos diferencia.
- Sabemos que estamos conectados con otros de alguna manera ya que compartimos el planeta.
- Somos conscientes de que hay personas que pasan hambre, enfermedades y pobreza.
- Aprendemos los unos de los otros y compartimos lo que sabemos.
- Conectamos lo que aprendemos en casa y en el centro escolar.
- Resolvemos los problemas escuchándonos los unos a los otros y buscando juntos las soluciones.
- Denunciamos cuando vemos que algo está mal.
- Celebramos la existencia de la diversidad de plantas y animales del mundo.
- Tratamos de ahorrar energía y evitar el desperdicio.
- Ayudamos a hacer de nuestra escuela y del mundo un lugar mejor en el que vivir.

El marco no pretende ser una receta sino una invitación al diálogo. A medida que la gente reflexiona de manera conjunta sobre los valores que subyacen a sus acciones y las de los demás, y sobre aquellas que les gustaría adoptar de una forma más consistente, desarrollan lo que bien podemos llamar una *alfabetización ética* y se convierten en personas con argumentos morales. Esto depende de una comprensión profunda y de un compromiso con lo que significan los valores mencionados y cómo influyen en nuestras acciones. Para llevar a cabo este análisis de los valores que subyacen a nuestras acciones, se requiere por parte de los estudiantes y de los adultos que les educan, el desarrollo de estrategias reflexivas. En dicho proceso suele quedar claro que algunas decisiones dependen del equilibrio entre un valor en contra de otro, por ejemplo, cuando la participación de un niño implica la no participación de otro.

Ir reforzado la mencionada alfabetización sobre valores y su implicación en la acción requiere llevar a cabo juicios complejos que implican argumentos morales.

Un marco consensuado de los valores debe surgir como resultado del diálogo entre el equipo educativo, los estudiantes, las familias y los directivos. Se deben expresar en frases sencillas, como en la Tabla 3, que son más accesibles que las de nuestro marco, o como se expresan en la Tabla 4.

Sin embargo, es necesaria una reflexión más profunda sobre el significado de los valores, si se van a constituir como un marco para la acción de estudiantes y adultos en la complejidad de la vida en los centros escolares. Los valores son un elemento importante en las culturas escolares. Las políticas y las prácticas que sostienen los valores, se cambian a medida que los centros escolares desarrollan su marco de valores, comprenden sus implicaciones para la acción y comienzan a implementarlos. En resumen, el desarrollo de valores se convierte en *el camino* a través del cual el *Index* promueve la mejora escolar, mediante acciones basadas en principios y a través de una planificación cuidadosa del cambio.

Valores y certificados de calidad

En el vestíbulo de entrada a muchos centros escolares suele ser frecuente encontrar una declaración de la *misión*, la *visión* y los *valores* del centro, y en algunos casos los documentos, los escudos y las placas que certifican que el centro tiene acreditado determinados estándares de calidad por un organismo externo, en relación con asuntos como la promoción de los derechos, la salud, la buena organización, el medio ambiente o la inclusión.

Nos hemos preguntado si existe una incompatibilidad entre la concesión de un premio para los valores inclusivos y la inclusión, o dicho en otros términos, si es necesario “premiar” este esfuerzo. Para nosotros la puesta en acción de los valores inclusivos se convierte en la principal recompensa para iniciar y sostener todo el trabajo, complejo, difícil y en ocasiones controvertido, que supone tratar de orientar las prácticas educativas con una orientación inclusiva.

Otra cosa distinta es que resulta muy útil y gratificante celebrar la finalización de un período de trabajo con el *Index* y que, por ejemplo, los centros realicen una grabación sobre los logros con las contribuciones del equipo educativo, los padres y los estudiantes. Ese video se convierte en una evidencia que recuerda qué y por qué se ha trabajado y además puede ser motivador para otros centros que se lo estén pensando.

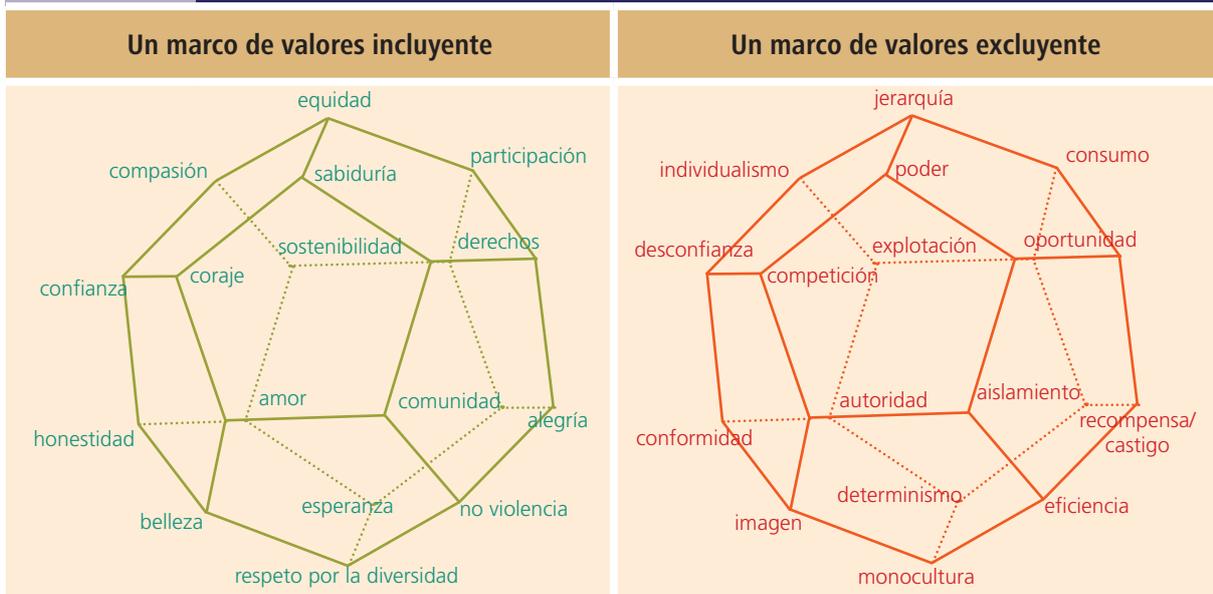
Pero no es deseable un certificado que sugiera que el centro ha alcanzado un destino final en cuanto a la inclusión. Los centros escolares siempre están cambiando; los estudiantes y el personal llegan y se marchan; aparecen nuevas formas de exclusión; se movilizan nuevos recursos. La inclusión es un proceso sin final, “una historia interminable”. En el único sentido en el que sería deseable proclamar a un centro escolar como “inclusivo” es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos.

Tabla 4 Nuestros valores¹³

Juntos	Bienestar	Aprendizaje
Ver una comunidad diversa disfrutando del trabajo conjunto	Ver acciones compasivas	Ver a todo el mundo aprendiendo entusiasmado
Escuchar las contribuciones de la gente, sintiéndose confortable al hacerlo	Escuchar voces confiadas y con coraje	Escuchar momentos de silencio y momentos de bullicio
Notar altos niveles de participación	Notar que todo el mundo es escuchado	Notar que existe confianza y voluntad para intentarlo
Sentirse valorado en casa	Sentirse seguro y a salvo	Sentirse orgulloso de nuestro éxito individual y escolar



Figura 1 ¿Que valores deberían organizar nuestra convivencia y la forma de vivir juntos?



¹³ Values from Harbinger School (2010). Londres: Tower Hamlets.

Estableciendo alianzas

Hay otros intentos de promover la mejora educativa en los centros escolares que reflejan valores similares a los del *Index* y que se superponen con su contenido y su enfoque. Creemos que el *Index* puede ser una gran ayuda para integrarlos en un plan de acción coherente, evitando de ese modo la fragmentación que suponen muchas políticas dispersas. La Tabla 5 contiene una lista de actividades que se pueden incluir en la idea de mejora educativa inclusiva.

En todo caso, trabajar dentro de los centros con esta o con otras iniciativas, sin duda es una buena noticia porque amplía las comunidades de personas interesadas en la aplicación de los valores inclusivos

Si estos son considerados como facilitadores o barreras para la inclusión depende de cómo se conceptualiza el cambio educativo. El “desarrollo”, “la mejora”, “la calidad”, “las buenas prácticas”, pertenecen a una familia de conceptos cuyo uso implica una serie de valores subyacentes. Sin embargo, estos rara vez se hacen explícitos y puede ser que se interpreten de forma muy diferente.

Tabla 5	¿Alianzas para una mejora inclusiva?
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo educativo/mejora escolar • Educación democrática • Educación comunitaria • Educación basada en valores • Educación basada en derechos • Pedagogía crítica • Aprendizaje basado en la experiencia • Aprendizaje cooperativo • Escuelas promotoras de salud • Educación para la ciudadanía/ ciudadanía global • Educación para la sostenibilidad • Educación para la equidad/justicia social • Educación antidiscriminatoria • Cohesión comunitaria • Aprendizaje sin etiquetas/sin límites • Educación para la paz/no violencia • Educación para el dialogo/dialógica • Educación para Todos • Escuelas amigables • Escuelas para la sensibilidad • ... 	

Lo decimos una vez más. Para nosotros *la mejora escolar es cambiar de acuerdo con valores inclusivos*.

El *Index* alienta a los centros escolares para que conecten lo que sucede en sus vidas y las de su localidad a las acciones y a los acontecimientos en otras partes del mundo. Se hace hincapié en la interrelación global entre las personas y sus ambientes.

La sostenibilidad en los modos de vida de las comunidades y de los distintos entornos está en el corazón del concepto de inclusión del *Index* y de este modo apoya el desarrollo de “centros escolares sostenibles” y el movimiento de centros escolares ecológicos.

Muchos de los materiales sobre centros escolares saludables se preocupan, como el *Index*, de la participación saludable y el bienestar de todo el mundo en la educación.

El *Index* fomenta la cohesión de las comunidades teniendo en cuenta a todos y no centrándose en grupos particulares de minorías étnicas, de manera que pueda ser discriminatoria.

El *Index* está en la línea del “pensamiento innovador” y trata, como en el texto “*Aprender sin límites*¹⁴” sobre lo que implica una enseñanza que no recurre al etiquetaje en base a habilidades. “Poner en marcha los valores inclusivos” significa que los centros escolares que están utilizando el *Index* tienen muy presente la tarea de la promoción de los derechos.

Aprendiendo sobre los derechos

El *Index* promueve una mejora escolar similar a la que inició UNICEF UK¹⁵ a través del “Rights Respecting Schools Award” (“*Premio a los centros escolares que respetan los derechos*”), pero incorpora esto dentro de los grandes cambios en las culturas escolares, las políticas y las prácticas que pueden conducir a transformaciones que duren más tiempo, que sean más sostenibles.

Enlazando con otros esquemas basados en los valores

Nuestra propuesta de una mejora escolar fundamentada en el desarrollo de valores inclusivos tiene mucho en común con otros enfoques para la educación igualmente basados en valores, incluido el proyecto “*Viviendo valores*” (*Living values*), que se utiliza en un significativo número de centros escolares en el Reino Unido y en otros países.

Este último esquema ha sido desarrollado por personas afines al grupo religioso o espiritual Brahma

¹⁴ Hart et al (2010). Ver nota 16 de los traductores.

¹⁵ www.unicef.org.uk/rrsa

Kumaris, y popularizado por un ex-director de una escuela primaria de Oxfordshire, Neil Hawkes¹⁶. Se establecen doce valores considerados universales: *libertad, cooperación, tolerancia, felicidad, honestidad, amor, paz, humildad, respeto, responsabilidad, sencillez y unidad*.

Los adultos y los estudiantes centran su atención en un valor diferente cada mes, lo que constituye un punto de referencia constante en las actividades formales y menos formales para todos ellos.

En la práctica algunos centros escolares que han adoptado este enfoque negocian su propio marco de valores entre el personal y los estudiantes.

Otros centros escolares consideran los resultados de dicha negociación como una serie de valores que se aplican solo con respecto a la mejora de la conducta de los estudiantes. Sin embargo, nuestro marco de valores, así como el esquema general de “*Viviendo valores*”, pretenden abarcar a todo el mundo.

Examinando el enfoque de “*Viviendo valores*” se constata la necesidad de incluir el valor de la “no violencia” en el marco. Pero aunque existe una coincidencia considerable entre las dos listas de valores, hay una ausencia de énfasis en la propuesta de “*Viviendo valores*” en relación con cuestiones como la *equidad, los derechos, la participación, la comunidad* o la *sostenibilidad*, y que en nuestra visión de la inclusión son fundamentales.

Tampoco podemos afirmar que los valores inclusivos son universales o sostenidos universalmente. Al contrario, muchas personas actúan con valores que impulsan la educación y el desarrollo de la sociedad en direcciones muy diferentes de las que nosotros quisiéramos ver.

Apuntándose a la sostenibilidad, la dimensión global y la inclusión

La Tabla 6 muestra la forma en que los documentos del gobierno establecen las prioridades del *Plan Nacional para el Desarrollo Sostenible en los Centros Escolares (National Framework for Sustainable Schools)*, y la llamada *Dimensión Global para los Centros Escolares*. Ambas iniciativas se superponen, como se muestra en el diagrama. De todas formas, las Tablas 7 y 8 ponen de manifiesto cómo cada una de ellas está representada totalmente en los indicadores del *Index*, proporcionando un motivo de peso para tratar ambas dentro del marco de los valores que éste proporciona. Así mismo otras intervenciones que aparecen en la Tabla 6 también encuentran su reflejo en indicadores particulares del *Index*.

Desarrollo integral del centro escolar, no iniciativas o programas independientes

Existen diversas organizaciones que ofrecen intervenciones en los centros escolares para desarrollar “programas” o iniciativas particulares sobre una o varias de las áreas que se indican en la Tabla 5, y que tienen que ver, por ejemplo, con la sostenibilidad o la promoción de la salud.

Consecuentemente, el profesorado se siente llamado a integrar las cuestiones planteadas y las lecciones aprendidas al respecto, en sus programaciones. Sin duda alguna, muchos de estos programas han sido cuidadosamente estructurados y constituyen una fuente de inspiración para mejorar la enseñanza en ámbitos tradicionalmente poco considerados. Sin embargo, su sostenibilidad está en entredicho si no hay la oportunidad y el compromiso de integrarlos en los distintos sistemas de prácticas del centro escolar.

La temporalización de dichos compromisos es crítica, de manera que puedan ser incorporados en el centro escolar de forma que constituyan un apoyo a lo que ya está comenzando a suceder. En ocasiones, innovaciones a pequeña escala sobre algún aspecto que ha suscitado el interés investigador del profesorado, pero firmemente establecida en sus horarios, ayudan a que el impacto sea más duradero y que el cambio sea más profundo.

¹⁶ Hawkes, N. (2003). *How to inspire and develop positive values in your classroom*. Cambridge: LDA. Farrer, F. (2000). *A quiet revolution. The story of the development of values education at West Killington Primary School in Oxfordshire*. Oxford: Rider.

Tabla 6

Iniciativas solapadas



Tabla 7

Indicadores del *Index* relacionados con los ocho caminos hacia la sostenibilidad¹⁷**Dimensión Global**

- A1.8** El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.
- C2.6** Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y las diferencias entre las personas.
- C1.7** Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
- C1.8** Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.

Inclusión y participación

- A2.4** La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.

Compras y derroche

- B1.13** El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

Energía y agua

- B1.12** El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.
- C1.2** Los estudiantes investigan la importancia del agua.
- C1.9** Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.

Comida y bebida

- C1.1** Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
- C1.8** Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.

Viajar y tráfico

- C1.5** Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.

Edificios y espacios

- B1.11** Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.
- C1.4** Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.

Bienestar local

- A1.10** El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.
- A2.9** El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
- A2.10** El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.
- C1.6** Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.

¹⁷ www.teachernet.gov.uk/sustainableschools

Ciudadanía Global

A1.7 El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.

A1.8 El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.

Dimensión C, donde todos los indicadores se deben vincular a nivel local y global

Diversidad

A1.9 Los adultos y los estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.

C2.6 las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y las diferencias entre las personas.

Desarrollo sostenible

A2.3 El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.

B1.12 El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.

B1.13 El centro escolar contribuye a la reducción de residuos

C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo

C1.8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.

C1.9 Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.

Valores y percepciones

A2.1 El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos

Derechos humanos

A2.2 El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos

Justicia Social

A2.7 El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.

Interdependencia

A1.8 El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.

C1.1 Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.

C1.2 Los estudiantes investigan la importancia del agua.

C1.3 Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.

C1.5 Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.

C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo

Resolución de Conflictos

A2.8 El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

¹⁸ <http://esd.escalate.ac.uk/2179>

Prestando atención al currículum

¿Cuáles son las implicaciones de los valores inclusivos en el cómo y el qué enseñamos y aprendemos? Si los valores tienen que ver con cómo deberíamos vivir juntos, entonces el currículum tiene que ver con lo que debemos aprender para vivir bien.

Tras la publicación de las versiones anteriores del *Index*, algunas veces habíamos recibido la petición de hacer explícitas las implicaciones que los valores inclusivos del *Index* tendrían en todos los aspectos del centro escolar, la sala de profesores, las clases, los patios, las relaciones entre los estudiantes y los adultos, y, obviamente, en cómo enseñamos y aprendemos. Ahora nos damos cuenta que en esas ediciones dejamos un gran vacío por cubrir, ya que no especificamos las implicaciones de que nuestro marco de valores en un tema tan central como las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Ciertamente que ello hubiera sido imposible en el Reino Unido en un momento histórico de gran rigidez en relación a la planificación del currículum, momento que siguió a la puesta en marcha del *Curriculum Nacional* a finales de los ochenta. Enfrentarse a la fuerte determinación del gobierno sobre lo que debía ser enseñado y que, por el contrario, se consideraran otras alternativas, parecía una empresa con poco futuro.

Ahora hemos tratado de cubrir ese vacío en el currículum a pesar de que estamos en un momento de gran restricción en la innovación curricular, particularmente en los centros escolares de educación secundaria. En esta nueva edición del *Index* se presenta una nueva sección con sugerencias sobre el currículum en la Dimensión C. Esperamos que esto sirva para promover el diálogo en el Reino Unido y en cualquier otro lugar del mundo, sobre la naturaleza de un currículum inclusivo, sobre lo que se enseña en los centros escolares y por qué, y sobre cuál sería un currículum apropiado para el siglo XXI. Vemos como algo urgente la necesidad de cambiar la forma en que se estructura el conocimiento y las competencias a aprender en los centros escolares si la educación tiene que ser parte de la solución (¡y no una parte más del problema!), frente a la presión de los problemas sociales y medioambientales de carácter nacional y global.

Esperamos, entonces, que nuestras ideas sobre el currículum produzcan ondas que proporcionen una fuerza que se una a las olas que otros han creado en relación con estas cuestiones. El significado del currículum escolar puede ser visto desde dos planos complementarios; por un lado se refiere a las intenciones educativas, a las actividades de aprendizaje planificadas y a cómo unas y otras se estructuran en cada asignatura; por otro lado, puede también denotar todo aquello que los estudiantes y los adultos

aprenden a través de su experiencia en sus centros escolares. Cómo aprendemos y enseñamos debe formar parte de este currículum menos formal.



El *Index* anima a la gente a reflexionar sobre las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Atendiendo cuidadosamente a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, lo que se enseña puede acercarse a lo que se aprende. Ofrece la oportunidad, tanto a los estudiantes como a los adultos, de controlar aquellos aspectos menos formales del currículum que son muchas veces los aspectos más importantes. Por ejemplo, el *Index* promueve el diálogo sobre cómo la educación puede transformar más que reproducir las normas existentes sobre las relaciones sociales, lo que ocurre al cuestionar la creación de jerarquías a través de las cuales los estudiantes y los adultos aprenden cuál es "su lugar", y con ello asimilan una cierta idea de estructuración social.

Pero en esta edición del *Index* además nos hemos centrado en las implicaciones de los valores inclusivos sobre aquellos aspectos más formales del currículum; las programaciones didácticas. Somos conscientes de que la concepción del currículum depende de nuestra visión sobre los centros escolares y las aulas. Se pueden concebir los centros escolares como lugares en los que se contribuye a la educación de las comunidades, más que como lugares que monopolizan dicha educación. Las aulas deben ser concebidas más allá de las cuatro paredes que las forman. Desde esta perspectiva el currículum sirve a la educación de las comunidades, a todos nosotros, más que solo a los estudiantes en el centro escolar. El currículum puede expresarse como, tanto adultos y estudiantes, quieren estructurar su aprendizaje y conocimiento sobre el mundo y, por lo tanto, no está limitado ni a los centros escolares, ni al tiempo que mide un curso escolar.

Escuchando lo imprescindible

El marco de valores es una forma muy dulce de expresar los compromisos y determinar el contenido del currículum. Pero puede ser importante darle un cariz más fuerte. Hacia el final de su vida, Theodor Adorno, un filósofo alemán (que escribió sobre sociología, comunicología, psicología y musicología), dio una conferencia expresando su preocupación

sobre la forma en que la educación había respondido a las lecciones sobre el Holocausto:

“La demanda principal de cualquier sistema educativo es que Auschwitz no vuelva a suceder. Su prioridad antes de cualquier otro requisito es tal, que no creo que necesite ni que deba justificarlo. Yo no entiendo por qué se le ha dado tan poca importancia hasta ahora¹⁹.”

Adorno utiliza el Holocausto como una metáfora para los conflictos destructivos y “*rompe almas*”, habidos y existentes y sobre los cuales la educación debe tener un papel relevante para que puedan evitarse. Él nos pide que tengamos en cuenta que las sociedades pueden volver caer en la barbarie, y sobre la necesidad de que se realicen cambios en la forma en que educamos a nuestros hijos.

El *Index* tiene indicadores que están directamente relacionados con los valores de la no-violencia y el respeto a la diversidad, que se acercan bastante a la preocupación expresada por Adorno. Pero los argumentos para llevar a las personas hacia una nueva relación con el medio ambiente, si se quieren preservar los recursos para vivir, son ahora tan imprescindibles como la necesidad de evitar el racismo y otros conflictos. Lo que implica reflexionar con sentido crítico y aprender sobre los efectos de lo que consumimos y sobre cómo podemos crear alternativas para un consumo responsable y sostenible. Los documentos gubernamentales están intentando promover la toma de conciencia sobre la importancia del desarrollo sostenible y los centros escolares más activos están sugiriendo que la sostenibilidad puede ser un principio guía para el conjunto del currículum y para la necesaria revisión a la que habrá de someterse:

“El desarrollo sostenible es una dimensión transversal del Currículum Nacional... Un currículum diseñado para conseguir... un futuro donde nada se dé por supuesto... debe ser muy diferente de lo que se enseña en muchas centros escolares”²⁰

Nuestro marco de valores sugiere la revisión sobre la naturaleza del currículum de manera que se promuevan acciones sobre sostenibilidad, se reflejen los derechos, se una a la gente globalmente, se ofrezca a los estudiantes cierto control sobre sus vidas y se les prepare para ser ciudadanos activos nacional y globalmente. Las propuestas sobre el currículum que presentamos en esta edición giran en torno a estas ideas.

Materias y contenidos del currículum

En la Tabla 9 se establecen las materias o ámbitos de aprendizaje para dos tipos de currículum. A la derecha se muestra un listado de materias tradicionales. Se pueden encontrar en la inmensa mayoría de los centros escolares desde hace más de cien años y son familiares en la mayoría de países del mundo. Si nos preguntamos sobre su origen, podemos concluir que no están diseñadas para atraer el interés de todos los estudiantes, sino más bien para preparar a una élite para la tradicional educación universitaria. A la izquierda, sin embargo, encontramos una serie de grandes ámbitos para un *currículum global* basado en los derechos y en la sostenibilidad. Estas denominaciones no son materias, pero se pretende darles el mismo estatus que a las asignaturas o materias tradicionales.

El nuevo currículum se ha construido a partir de la consideración de las implicaciones de nuestro marco de valores, también como resultado de nuestras lecturas, y enriquecido, en todo caso, con la experiencia y con muchas conversaciones con colegas en diversas partes del mundo. Por ejemplo, un colega en Hong Kong sugirió que añadiéramos un esquema relacionando el currículum con las necesidades básicas de comida, agua, ropa, alojamiento, salud y cuidado. “Sun Yatsen²¹ dijo que las necesidades básicas eran la comida, la ropa, el alojamiento y el transporte”; a través de esta conversación se incorporó el transporte como una materia ampliada para incluir “*cuándo, por qué y cómo se mueve la gente de una localidad a otra por el mundo*”. Se incluyen cuestiones sobre los medios de transporte, el mercado o la inmigración dentro y entre países. Permite establecer la relación con una de las preguntas sobre inclusión más importantes que tienen que formularse los países económicamente



¹⁹ Adorno, T. (1966). Presentado por primera vez como un discurso radiofónico el 18 de Abril de 66, con el título “*Padagogik nach Auschwitz*”. (“La educación después de Auschwitz”, *Education after Auschwitz*) En, Adorno, T. (2005). *Critical Models: Interventions and Catchwords*. Nueva York: Columbia University Press. Disponible on line en <http://ada.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/auschwitz/AdornoEducation.pdf>

²⁰ Department of Children, Schools and Families (2009). *S3 Sustainable schools self-evaluation*. London: DCSF

²¹ Político chino de mediados del siglo XX.

Tabla 9

Comparando ámbitos o materias del currículum

Un currículum global basado en los derechos	Un currículum tradicional
Comida	Matemáticas
Agua	Lengua y literatura
Ropa	Lenguas Extranjeras
Casas/edificios	Física
Transporte	Química
Salud y relaciones	Biología
El entorno	Geografía
La energía	Historia
Comunicación y tecnologías de la comunicación	Diseño y tecnología
Literatura, artes y música	Arte
Trabajo y actividades	Música
Ética, poder y gobernanza	Religión
	Educación Física
	Educación para Salud y el desarrollo personal y social

ricos: "¿Qué es una política de inmigración ética?". Cuando exploren dicha pregunta se debe ayudar a los estudiantes a comprender los niveles de desconfianza mostrados hacia muchos de aquellos que huyen de los conflictos o de la pobreza y buscan asilo, o trabajo, en otro país.

Las temáticas que aparecen a la izquierda de la Tabla 9 muestran las preocupaciones comunes de las personas en todos los lugares del mundo. Se podría utilizar para construir el currículum en ciudades y pueblos de China, Birmania o la República Democrática del Congo, así como en Inglaterra, España, Chile o Alemania y, de esa forma, unir y relacionar a las personas de esos países y sus circunstancias. Proporcionan la base de un currículum para personas desde tres a ciento tres años, y para los estudiantes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Superior. Son contenidos que

pueden relacionarse con experiencias compartidas por todos los estudiantes, independientemente de sus logros. Se preocupan por las actividades de las personas en las comunidades alrededor de los centros escolares y, de esa forma, refuerza la contribución que el currículum puede hacer a las familias de todos los estudiantes.

Se consideran de forma conjunta la actividad y el trabajo, de manera que los centros escolares preparen a los estudiantes para que consideren el trabajo asalariado como una actividad pagada entre otras actividades satisfactorias que realizan en sus vidas. Al reflejar los tipos de trabajos que las personas normalmente realizan este currículum puede romper la distinción entre la formación profesional y la académica.

El currículum basado en los derechos de la Tabla 9 se articula a través de los indicadores y preguntas de la Dimensión C en la sección 1: *Construyendo un currículum para todos* (ver Tabla 10). Tal vez desee echar un vistazo rápido a la sección del currículum ahora. Para llamarle la atención le hemos dado a esas páginas un color distinto, con la idea de hacerle ver el estatus especial que este tema del currículum tiene en el *Index* y para que en los centros pueda tratarse de manera diferenciada. También hay unas pocas páginas a modo de guía inicial en cada indicador, que puede ser ampliado y adaptado en función de las circunstancias de cada centro escolar. Cada área está organizada en una serie de encabezados, lo cual confiere un carácter diferente a esta parte del *Index*. El resultado es un *esquema básico* de un currículum que se presenta, en todo caso, con suficiente detalle para que cada centro escolar pueda crear su propio currículum, si



- 1 Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
- 2 Los estudiantes investigan la importancia del agua.
- 3 Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
- 4 Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
- 5 Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
- 6 Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
- 7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
- 8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.
- 9 Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
- 10 Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
- 11 Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
- 12 Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
- 13 Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

fuera posible recrear, ¡ojalá! la forma en la que los centros escolares trabajaban antes de que se les dirigiera únicamente hacia el currículum nacional cerrado. Las distintas temáticas han sido revisadas lo más posible con distintos expertos así como a través de una amplia revisión de la literatura.

Sin duda alguna Vd. puede sentir que hay carencias o temas que considera que están expresados de una manera inexacta. Si lo desea su colaboración es bienvenida y por eso hemos creado una web para que nos lleguen sus observaciones y aportaciones (<http://www.indexforinclusion.org/index.php>).

Cada área sigue un patrón mediante el cual, en primer lugar, se relacionan los asuntos locales con otros globales; en segundo término se hacen consideraciones éticas y políticas y, finalmente, se tiende a unir el pasado con el presente y el futuro.

El tipo de currículum que hemos adoptado refleja una larga tradición de fomentar el desarrollo de los currículum que parten de la experiencia compartida de los estudiantes. Se le da una gran importancia a las cuestiones medioambientales. Por esta razón, se anima a los centros escolares a relacionarse con un recurso hídrico: con un río cercano y además con un río en otra parte del mundo²², ya que la comprensión de los ríos en otros lugares proporciona una comprensión sobre sus vidas, sus climas y quizás sobre el origen de sus conflictos.

Adaptando el currículum tradicional

Hay dos flechas en la Tabla 9. En Inglaterra es habitual que los centros escolares de Educación Primaria y Secundaria amplíen su currículum, como hemos

sugerido, a través de actividades "transversales" que tocan temas de las materias de la izquierda.

Muchos centros escolares ya han integrado en las actividades de enseñanza y aprendizaje algunos de los aspectos propuestos sobre ciudadanía, sostenibilidad, promoción de la salud, y han añadido una dimensión global a los temas transversales, los proyectos y la resolución de problemas. Ya es un hecho que muchos centros escolares realizan los "días verdes", "la semana de la sostenibilidad", siguen las propuestas de la "década sostenible", y usan obras de teatro o el Olimpismo para explorar la interdependencia global, las finanzas, la comida, la ética, el poder y el gobierno. También crean proyectos tecnológicos para transmitir información y explorar el reciclaje y el ahorro energético. Sin duda alguna están trabajando en la dirección adecuada, pero al mismo tiempo pueden usar los materiales del *Index* para relacionar más en profundidad un currículum más tradicional con las vidas y experiencias de los estudiantes, recogiendo ideas de las áreas a las que menos atención se le ha prestado, como puede ser "la ropa y la decoración del cuerpo" o el "transporte".

Desarrollando un currículum para el siglo XXI

Aunque existen dos flechas en la Tabla 9, al diseñar el currículum alternativo nos hemos asegurado de que el conocimiento asociado con un currículum tradicional esté incluido en este nuevo esquema.

Los contenidos de Física y Química deben entenderse como parte de la comprensión de la Tierra, el sistema solar y el universo, pero además surgen

²² La idea de implicarse con un río local viene del texto de Stone, M. y Barlow, Z. (2005). *Ecological Literacy* ("Alfabetizarse ecológicamente") en su libro *Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world* (Alfabetización ecológica; Educando a nuestros niños para un mundo sostenible) San Francisco: Sierra Club Books. También es una muestra de respeto a la práctica Maorí consistente en identificar el río personal, la fuente de la propia vida, como el primer movimiento en la introducción formal.



como parte de muchas otras áreas, particularmente la física, cuando hablamos de la energía. La Biología surge al comprender los ciclos alimenticios y la salud, pero más coherentemente en el contexto de la biodiversidad. Por supuesto cualquier escuela desea que sus alumnos sean competentes en lengua y matemáticas. En este esquema, nos centramos en la lecto-escritura a través del área de comunicación y a través de otras áreas del currículum. La Historia se trata en cada una de las áreas a la hora de enlazar pasado, presente y futuro, una idea que parece estar de acuerdo con la posición que la *Asociación de la Historia* ofreció en la revisión gubernamental del currículum de Primaria en 2009:

“Apoyamos totalmente... el desarrollo de un currículum nacional menos prescriptivo y más flexible, que haga uso de asignaturas como la historia como una herramienta para el aprendizaje²³”.

Las matemáticas también se convierten en un tópico interdisciplinar. Aunque es cierto que para algunos la naturaleza jerárquica del conocimiento matemático requiere que se enseñe como una materia separada y que sería preocupante enseñarla a través de diferentes asignaturas, pues ello impediría su comprensión, lo cierto es que también existe inquietud sobre la motivación de los estudiantes para comprender las matemáticas, así como un logro limitado cuando estas se enseñan como una asignatura desconectada del mundo real.

Entender las matemáticas como un recurso interdisciplinar no es incompatible con la idea de las matemáticas como un sistema complejo de pensamiento que avanza con los estudiantes a medida que progresan en el centro escolar. Conforme hacemos las cosas de una forma distinta, nos encontramos con nuevos problemas que resolver.

Haciendo comparaciones

La “*Revisión de Rose*” fue una de las tres revisiones que se han hecho de la Educación Primaria, que proponían una revisión del currículum en la primera década del siglo XXI. Las estructuras planteadas se muestran en la Tabla 11. Todas estas revisiones se basan en principios que coinciden en parte con el marco de valores del *Index*. Aunque enfatizan los temas transversales, en la

manera de enunciarlos subyace el peso de las expectativas tradicionales. Cada uno fue concebido para encajar el currículum básico con una asignatura del currículum de secundaria, lo que limita sus aspiraciones.

¿Qué se puede conseguir con las propuestas de cambio del currículum?

Ni la revisión de *Rose*, ni la más amplia llevada a cabo por *Alexander (Alexander Review)*, se han implementado por parte de los gobiernos, por lo que no esperamos que nuestras sugerencias se pongan en marcha inmediatamente a nivel nacional ni en otros contextos. Nuestro único poder es a través de la fuerza de nuestras ideas para comprometer a otros en un diálogo constructivo. A nosotros nos mueve la idea de que el currículum que proponemos se acerca mucho más a lo que las personas normalmente aprenden fuera de los centros escolares y en los contextos educativos que están más allá de los mismos. Es el currículum que refleja de una forma más cercana la vida, la experiencia y futuro de los estudiantes. Creemos firmemente que hay que cambiar el currículum, así como la gente tiene que alejarse de la idea de dependencia del petróleo, de la creencia de que pueden seguir aumentando el consumo de los demás recursos finitos del planeta, y de la idea de que el planeta puede seguir absorbiendo las cantidades crecientes de basura y desperdicios de una forma saludable. Nosotros creemos que todas estas cuestiones están conectadas y ¡somos optimistas respecto a que se puede avanzar en esta dirección!



²³ Historical Association (En, *Independent Review of Primary Curriculum* DCSF, 2009)

Tabla 11

¿Nuevo currículum en “viejos moldes”?

Revisión independiente del currículum de Primaria (Iniciativa del gobierno) (Revisión de Rose)	Revisión de Primaria de Cambridge (Revisión de Alexander)	Bachillerato. Programa para los primeros años ²⁴
Comprensión del inglés, comunicación y lenguas	Lengua, comunicación oral y escrita	Lengua
Comprensión de las Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Comprensión científica y tecnológica	Ciencias y tecnología	Ciencias
Comprensión de la historia, la geografía y lo social	Espacio y tiempo	Estudios sociales
Comprensión del desarrollo físico, la salud y el bienestar	Salud física y emocional	Educación personal, social y física
Comprensión de las artes	Artes y creatividad	Artes
Educación Religiosa	Fe y creencias	
Ciudadanía	Ciudadanía y ética	



²⁴www.ibo.org/pyp/curriculum/Index.cfm

Barreras, recursos y apoyos

Los adultos y los estudiantes vinculados a un centro escolar ya poseen, entre todos ellos, una gran cantidad del conocimiento detallado de lo que se necesita con el fin de mejorar sus propios centros. Este conocimiento se puede poner en juego cuando se comparte de forma abierta y se recibe como una contribución al diálogo en el seno de una comunidad educativa. Hay tres conceptos o ideas clave en el *Index*, que pueden ayudar a dar forma y dirigir dicho conocimiento compartido y servir para prestar atención a lo que debe ser investigado con mayor profundidad para que se puedan tomar decisiones informadas. Son los siguientes: “*barreras al aprendizaje y la participación*”, “*recursos para apoyar el aprendizaje y la participación*” y “*apoyo a la diversidad*”. Las preguntas que encontramos en la Tabla 12, conectan estas tres ideas; cuando se comparten a través de un proceso participativo y se conectan con el desarrollo de valores inclusivos, pueden generar muchas ideas para la revisión, la planificación y la implementación de culturas, políticas y prácticas más inclusiva incluso sin la necesidad de recurrir a los indicadores y las preguntas de la Parte 4 del *Index*.



Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Cuando los estudiantes encuentran “barreras” se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto

puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales.

Pero debemos resistir la tentación de ver las barreras al aprendizaje y la participación solo en lugares que escapan a nuestra responsabilidad, donde tenemos pocas posibilidades de intervenir. Aunque debemos ser conscientes de todas las barreras, nuestros esfuerzos por eliminar las barreras en los centros escolares deben centrarse en aquello sobre lo que tanto el personal, como los estudiantes y sus familias pueden hacer algo para cambiar, sobre todo cuando trabajan de forma conjunta.

La finalidad de identificar las barreras al aprendizaje y la participación no es la de apuntar lo que está mal en el centro escolar; la inclusión es un proceso sin final, que implica un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender. Algunos pasos positivos en este sentido tienen que ver con descubrir las barreras y diseñar planes para eliminarlas a través de un espíritu de colaboración abierta.

Reemplazar las necesidades educativas especiales

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 como “*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

Tabla 12

Barreras, recursos y apoyo

- ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación surgen dentro del centro escolar y en sus comunidades?
- ¿Quiénes experimentan barreras al aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo pueden reducirse las barreras al aprendizaje y la participación?
- ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden movilizar recursos adicionales para el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo deberían desplegarse los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación?

experimentan aquellos estudiantes “sin etiqueta” y que, sin embargo, también se enfrentan a barreras que limitan su aprendizaje y participación. Este enfoque de las “necesidades educativas especiales” nos fuerza a ver a estos estudiantes a través solamente de la lente de sus “deficiencias”, más que a tener una visión integral de los mismos e invisibiliza el hecho de que pueden estar siendo objeto de una serie de presiones segregadoras o excluyentes.



Por otra parte, la perspectiva centrada en las “necesidades educativas especiales” tiende a ignorar que en esta categoría están sobrerrepresentados determinados estudiantes por razón de género, clase o etnia. Por ejemplo, en Inglaterra al menos hay dos veces más niños que niñas que están clasificados como “con necesidades educativas especiales”²⁵

Este desequilibrio se detecta también en aquellos que no están etiquetados, pero sí son vistos como con un bajo nivel de rendimiento o con dificultades en el comportamiento. Estos perfiles han persistido durante décadas, sin embargo, se les ha prestado relativamente poca atención. Esto sugiere que las dificultades educativas, las barreras al aprendizaje y la participación, tienen algo que ver con la interacción entre el género y las condiciones en los centros escolares, y que la reducción de las barreras depende de que pensemos y actuemos de una forma diferente con respecto al género. El *Index* motiva al personal de los centros escolares a reconsiderar cómo responden a las formas de masculinidad y feminidad, así como a otras identidades de género.

En otro orden de cosas, etiquetar a los estudiantes como que tienen “necesidades educativas especiales” nos puede llevar a tener unas expectativas bajas sobre ellos. Por otra parte, cuando categorizamos a los estudiantes como “talentos o superdotados”, esta decisión puede convertirse en parte de la creación de una jerarquía de valoración de los estudiantes; “por debajo de lo normal”, “normal”, y “por encima de lo normal”. En la práctica a algunos estudiantes se les clasifica de ambas formas como

“con necesidades educativas especiales” y como “talentos o superdotados”. Afortunadamente muchos centros escolares trabajan duro para valorar a todos los estudiantes por igual, independientemente de sus etiquetas, pero sin lugar a dudas, están luchando contra percepciones y creencias muy asentadas a las que estas etiquetas están contribuyendo. Por lo tanto deberíamos reflexionar mucho, antes de etiquetar a alguien “con necesidades educativas especiales” o con cualquier otro acrónimo como *EBD*, en sus siglas en inglés, (“*Emotional Behavior Disorders/difficulties*”) (Dificultades Emocionales o Conductuales) y a la que en ocasiones se le añade una *S* para vincularla a dificultades sociales (*SEBD*); o el *TDHA* (Trastorno por Déficit Atención e Hiperactividad) o el que está ganando mucha popularidad para referirse al alumnado que no se conforma, *ODD* en inglés (“*Opposition Defiant Deficit*”) (Trastorno Oposicionista Desafiante) o, en definitiva, cualquier otra categoría de “anormalidad”. Reducir un niño a unas siglas, es una práctica común que implica un acto especialmente irrespetuoso.

La respuesta estereotipada a las dificultades educativas se ha constituido en términos de separación, curriculum “diferenciado” e individualizado y mayor ayuda de los asistentes o apoyos educativos, lo que puede impedir la relación con otros estudiantes y con los adultos.

Cuando en clase se lleva a cabo una actividad grupal, normalmente podemos observar a un ayudante o asistente²⁶, menos cualificado que el profesor, trabajando con un grupo de estudiantes que se han clasificado por tener más dificultades. La persistencia de este modelo de agrupamientos para responder a los estudiantes que experimentan dificultades, a pesar de las numerosas recomendaciones de adoptar otras medidas, es una muestra del poder que el enfoque de las “necesidades educativas especiales” tiene para limitar el pensamiento creativo acerca de cómo se podría ofrecer un apoyo más inclusivo.

El concepto de “necesidades educativas individuales” ha sustituido a la noción de “necesidades educativas especiales” en aspectos prácticos de algunas autoridades locales y sus centros escolares; tiene la ventaja de que se han diseñado de manera conjunta políticas y prácticas para todos los estudiantes que tienden a ser objeto de procesos excluyentes en los centros escolares, pero mantiene el foco en la respuesta individual más que en la eliminación de las barreras y la movilización de recursos existentes en las culturas, las políticas y las prácticas del contexto, entendido este como un todo.

²⁵ Office for standards in education, (2010). *The special educational needs and disability review*. Londres: Ofsted.

²⁶ NOTA DE LOS TRADUCTORES. La presencia de “asistentes educativos” es muy frecuente en las clases de muchos colegios del Reino Unido, y su trabajo está muy vinculado, por lo general, a la presencia en esas aulas de alumnado considerado con necesidades educativas especiales. No son profesores (por eso se menciona su baja cualificación) y sus tareas siempre están dirigidas por el profesorado tutor del aula.

El concepto de dificultades educativas debe ser superado por el de “eliminar barreras al aprendizaje y la participación”, y así ha ido ocurriendo, aumentando su presencia en los análisis y discursos educativos, en parte a partir de la introducción del *Index* en el año 2000. Sin embargo, el uso de esta idea en los documentos oficiales no se ha acompañado de un cambio en antiguas formas de pensar, y, por ello, las presiones para seguir utilizando el término “necesidades educativas especiales” se han mantenido.

Este lenguaje se usa, por ejemplo, en el llamado *Código de prácticas para el alumnado con necesidades educativas especiales*²⁷, en el uso de los Planes de Trabajo Individualizados y en los informes sobre gastos que deben remitir los centros escolares, entre otros. Curiosamente y aunque no están obligados a usar el término por ley, se fomenta que las centros escolares designen a un “Coordinador de necesidades educativas especiales”²⁸.

Los términos alternativos, que serían más recomendables, son “Coordinador del apoyo al aprendizaje”, “Coordinador del desarrollo del aprendizaje”, o “Coordinador de la inclusión”, ya que fomentan una respuesta más imaginativa y flexible a las barreras al aprendizaje y la participación y a cómo éstas pueden ser reducidas.

Si el personal educativo pretende tomar las riendas sobre la manera de pensar las dificultades educativas, deben entonces usar el lenguaje de “necesidades educativas especiales” solo cuando se requiere oficialmente y permitir que un pensamiento alternativo basado en la perspectiva de las barreras al aprendizaje y la participación inunde las prácticas, las culturas y las políticas de sus centros escolares.

Esta reflexión sobre cómo se utilizan los distintos conceptos es importante para cambiar las viejas formas de pensar, pues sin un esfuerzo serio en ese sentido, podemos encontrarnos, fácilmente, con el hecho de que “un niño que está experimentando barreras al aprendizaje y la participación” sea rápidamente etiquetado y clasificado como un “niño con barreras”, lo que vendría a ser un simple eufemismo de la categoría “alumnado con necesidades educativas especiales” que nos gustaría ir viendo desaparecer.

Modelos sociales e individuales de la discapacidad

El uso del concepto de “barreras al aprendizaje y la participación” para expresar las dificultades que los estudiantes experimentan, más que el término de “necesidades educativas especiales”, pone en contraste un modelo social con una visión de las dificultades educativas basado en el modelo “médico” o del “déficit individual”, análisis que están muy próximos a la reflexión sobre los modelos social y médico en los estudios sobre la discapacidad.

La discapacidad ha sido definida como una “limitación de una función física, intelectual o sensorial”²⁹ a largo plazo, aunque la noción de discapacidad intelectual es problemática y puede sugerir una base física injustificada para las dificultades en el aprendizaje. La discapacidad puede verse como una barrera para la participación, para personas con dificultades, dolor crónico o enfermedad. El modelo médico o el modelo individual de la discapacidad, considera las barreras que tienen que afrontar las personas con discapacidad como una consecuencia directa de sus déficits. La visión de un modelo social sobre la discapacidad tiene que ver con entender que la discapacidad se construye a partir de la experiencia de las personas con distintas dificultades de relación o interacción de su cuerpo y el entorno social y físico en el que se desenvuelven. A menudo la discapacidad surge dentro del entorno en forma de actitudes y prácticas discriminatorias y como resultado de no ser capaces de eliminar o remover los obstáculos para acceder y participar. En otras ocasiones, surge a partir de la interacción entre el medio y la persona con una discapacidad, enfermedad o dolor crónico.³⁰

Aunque no hay mucho que relativamente puedan hacer los centros escolares para superar la discapacidad, sí que pueden ayudar a evitarla para algunos estudiantes a través de la prevención de la enfermedad y mediante el desarrollo de un entorno saludable. Sin embargo, los centros escolares pueden reducir considerablemente las barreras que surgen a partir de actitudes y acciones discriminatorias, así como las barreras institucionales que se cruzan en el camino de los niños, jóvenes o adultos con discapacidad. A los centros escolares se les obliga por ley a llevar a cabo “ajustes razonables” para apoyar la participación de los estudiantes con discapacidad³¹. Se puede apoyar enormemente los

²⁷ Department for Education and Skills. (2001). *The Special Educational Needs Code of Practice*. London: DfES.

²⁸ Special Educational Needs Code of Practice and Teacher Training Agency’s “standards for special educational needs co-ordinators.

²⁹ Adaptado de Disabled People’s International (1982). *Proceedings of the First World Congress*, Singapore: Disabled People’s International.

³⁰ NOTA DE LOS TRADUCTORES: Los estudios y marcos de referencia para analizar “la discapacidad” están, como tantos otros aspectos de nuestra vida social, sujetos a la perspectiva o modelo desde los cuales se analizan por parte de los políticos, los investigadores y sobre todo de las propias personas concernidas. Es, por lo tanto, un asunto controvertido que no se resuelve con unas pocas reflexiones. En este sentido, la reciente *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* promovida por Naciones Unidas (2006), es un referente imprescindible para una comprensión actualizada de este asunto, pero persisten otras voces críticas que ven esta propuesta como insuficiente y que adoptan posiciones éticas, personales y sociales más complejas y beligerantes contra supuestas miradas objetivas hacia esta cuestión. Para el caso pueden leerse, por ejemplo, las reflexiones de Javier Romanach (2009), “Bioética al otro lado del espejo” <http://www.asoc-ies.org/diversitas/bioeticatras.html>

cambios en las culturas escolares asegurándose de que se contrata a personal con discapacidad en los centros escolares.

Discriminación Institucional

Las barreras que afectan a la participación de grupos específicos, y que surgen por la forma en que las instituciones están estructuradas o gestionadas, implican una “discriminación institucional”.

El Informe Macpherson³² realizado después del asesinato del adolescente negro Stephen Lawrence, sobre cómo había ocurrido y cómo había manejado la situación la policía, puso su atención en el “racismo institucional” de las fuerzas policiales y en la educación, la salud y los servicios sociales; aunque, por supuesto, esa discriminación no se limita al sector público.

El racismo institucional se define como un servicio discriminatorio “a través del perjuicio involuntario, la ignorancia, la irreflexión y los estereotipos racistas, que pone en desventaja a las personas pertenecientes a minorías étnicas”, siguiendo la definición que dio Stokely Carmichael en Estados Unidos cuarenta años antes.

Pero la discriminación institucional es más amplia que el racismo, incluye las distintas formas en que la institución discrimina a las personas por razón de pobreza, género, discapacidad, clase, etnia, orientación sexual, identidad de género, religión, creencias y edad. La discriminación institucional se integra profundamente dentro de las culturas e influye en la forma en que las personas son percibidas y en las respuestas que se les dan. La discriminación institucional es responsabilidad de todos los miembros de la institución, así que, aunque puede ser anterior a la llegada a la institución de un miembro en particular y puede actuar como una presión sobre sus acciones, cada persona sigue siendo parcialmente responsable de la discriminación institucional existente y del dolor causado por las prácticas discriminatorias que irreflexivamente se pueden heredar.

La discriminación institucional crea barreras para la participación y en el ámbito educativo va a impedir el aprendizaje. La discriminación en serie puede crear una historia educativa empobrecida y unas calificaciones bajas, lo que produce que las personas sean menos capaces de encontrar trabajo. Ello puede ocasionar que el personal de los centros escolares no sea representativo para sus comunidades locales. El desarrollo de la inclusión puede suponer a las personas un doloroso y desafiante proceso asociado a la tarea de reconocer y de afrontar sus propias prácticas discriminatorias, sus actitudes y las culturas institucionales en las que se desenvuelve. El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la transfobia, el egoísmo y la discriminación por razón de religión, creencias, o discapacidad, comparten

una raíz común de intolerancia hacia la diversidad y el uso del poder para crear y perpetuar las desigualdades. Estamos más acostumbrados a hablar y debatir sobre el racismo o el sexismo, pero al hablar de la discriminación por discapacidad somos menos conscientes de la implicación de las personas y las instituciones en la creación de la discapacidad. La aceptación general, sin discusión, dentro de muchos centros escolares, de la exclusión de los estudiantes porque tienen un déficit, sensorial, físico o intelectual o porque se clasifican como con “dificultades de aprendizaje” equivale a una discriminación institucional.

La intolerancia a la diversidad está relacionada con el monoculturalismo, a partir del cual las instituciones o grupos de personas, definen un modo particular de vida y las identidades que estas apoyan como único modo aceptable de ser. Las personas que no se sienten aceptadas en estas instituciones monoculturales, experimentan este rechazo denominado racismo, sexismo, etc. En las primeras décadas del siglo XXI las voces de algunos políticos europeos, pero también de un significativo número de personas y organizaciones preocupadas por reducir la desigualdad, se levantaron en contra del “multiculturalismo”³³. Se sugirió que el multiculturalismo había fallado como forma de unir a personas de distintas etnias, sin embargo, al rechazar una forma particular de multiculturalismo estaban, consciente o inconscientemente, promoviendo la continuación del monoculturalismo y de la discriminación institucional que esta engendra.

El *Index* ayuda a los centros escolares a desarrollar culturas institucionales multiculturales, abiertas y complejas, sostenidas por el desarrollo de políticas antidiscriminatorias. La naturaleza de esas políticas debe ir más allá, teniendo en cuenta, los instrumentos gubernamentales como puede ser la “Ley para la Igualdad, de 2010” (“*Equality Act 2010*”). Todos estos requisitos podrían establecerse en el contexto de un centro escolar con determinación de responder a la diversidad como un valor de todos sus miembros. Las políticas antidiscriminatorias se pondrían en marcha entonces, no porque haya que cumplir con la legislación, sino porque promueven los valores compartidos dentro del centro.

Recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

Reducir las barreras al aprendizaje y la participación implica movilizar *recursos*. Cuando los valores se presentan de forma clara y son compartidos por la comunidad escolar, entonces se convierten en un enorme recurso para el centro escolar. Se establece un camino común para la mejora, la toma de decisiones y se ayuda a resolver los conflictos. Los valores inclusivos

³¹ Department for Education and Skills (2006). *Implementing the Disability Discrimination Act in schools and early years settings*, London: DFES.

³² Macpherson, W. (1999). *Stephen Lawrence inquiry (Macpherson report) Command Paper 4261, vol. 1*, Londres: Stationery Office.

³³ Alibhai-Brown, Y. (2000). *After multi-culturalism*, Londres: Foreign Policy Centre.
Phillips, T. (2004). *Guardian*, May 28th, 2004

se convierten en un estímulo constante para ampliar la participación en el aprendizaje y en toda la vida del centro.

Del mismo modo, el diseño conjunto de las principales intervenciones en un centro, involucrando a los distintos proyectos y programas existentes dentro de un enfoque singular para la mejora, se convierte en *un recurso* por cuanto genera una mayor claridad de propósito y mejor coherencia entre las acciones.

Así como las barreras, *los recursos* se pueden encontrar en cada aspecto del centro escolar; en sus culturas, sus políticas y sus prácticas; en los edificios, el equipamiento de las clases, los libros, los ordenadores e Internet; en el personal docente y no docente, entre los estudiantes y jóvenes, entre los padres, tutores o cuidadores, en las comunidades y sus directivos.

Existen siempre más recursos para apoyar el aprendizaje y la participación que los que se están usando realmente dentro de cada contexto. Hay una gran cantidad de conocimiento dentro del centro escolar sobre lo que impide el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Uno de los principales objetivos del *Index* es ayudar a los centros escolares a aprovechar este conocimiento disponible para su mejora. La idea de que la diversidad puede ser un recurso para el aprendizaje impregna todos los indicadores de colaboración entre estudiantes y adultos.

Los recursos que ofrecen los propios estudiantes, con su gran capacidad para dirigir y para apoyarse mutuamente en el juego, el aprendizaje y la participación, suelen estar particularmente subutilizados, al igual que el potencial para que el profesorado pueda apoyarse mutuamente en su desarrollo profesional.

Las propuestas para una reestructuración del currículum basado en principios inclusivos vincula cada área del currículum local y globalmente y esto lleva a los centros escolares a aprovechar los recursos locales para apoyar la mejora del currículum. Como el nuevo currículum está relacionado más estrechamente con la vida de los estudiantes y de las personas en sus comunidades, se ve claramente como el entorno físico y humano se convierte en un recurso para el currículum. Los límites del aula van

más allá de la misma, y de la localidad hasta abarcar el mundo.

Apoyo a la diversidad

Cuando se entiende que las dificultades educativas surgen de las *"necesidades educativas especiales"* de los estudiantes o los jóvenes, entonces parece natural pensar que *el apoyo* consiste en proporcionar más personal para trabajar con los estudiantes de manera individual para que superen sus problemas. Nosotros adoptamos un concepto de *"apoyo"* mucho más amplio entendiéndolo como *"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"*. En este sentido, los esfuerzos a fin de descubrir y reducir las barreras al aprendizaje y la participación por un lado, y movilizar recursos disponibles por otro, son ambas actividades de apoyo.

En nuestra definición la mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje con una orientación inclusiva, son considerados actividades de *apoyo*, de ahí también que el apoyo implique a todo el personal, los estudiantes y sus familias. Si las actividades de aprendizaje se diseñan para apoyar la participación de todos los estudiantes, la necesidad de apoyo individual se reduce.

También se está generando *apoyo* cuando los profesores planifican juntos sus lecciones teniendo en cuenta a todos los estudiantes, reconociendo sus diferentes puntos de partida, intereses, experiencia y enfoques del aprendizaje. Se genera igualmente apoyo cuando los estudiantes se ayudan unos a otros. Existe una equivalencia entre estar sentado con un niño que lucha por entender la terminología de una lección sobre la biodiversidad, y la revisión de la actividad de modo que se base en una experiencia común para los estudiantes, se extienda el aprendizaje a todo el mundo y el lenguaje pueda ser entendido en general. El apoyo individual a los estudiantes se debe dar siempre con la intención de estimular una mayor autonomía, de aumentar su capacidad de aprender y la capacidad de los adultos y estudiantes de incluirse dentro de las actividades de aprendizaje.



La revisión de los materiales

La mejora de un centro escolar a través del diseño de un marco de valores, la identificación de barreras, recursos y oportunidades de apoyo, se puede llevar a cabo de una forma más o menos sistemática. Puede implicar a individuos, grupos o a todo el centro. Las dimensiones, secciones, indicadores, preguntas y cuestionarios del *Index* proporcionan un marco amplio para contribuir a un diálogo sobre lo que los estudiantes y los adultos quieren hacer para mejorar su centro escolar. Así mismo se pueden usar sistemáticamente para evaluar cada contexto, diseñar un plan de mejora inclusivo y ponerlo en marcha.

Dimensiones y secciones

La revisión del contexto usando los materiales del *Index* explora la posibilidad de la mejora escolar apoyándose en tres dimensiones interconectadas: *creación de culturas inclusivas, establecimiento de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas*. La Figura 2 muestra un triángulo desde un punto de vista que ilustra la forma en que las

dimensiones están conectadas. La Tabla 13 sintetiza el significado de cada dimensión.

La experiencia con el *Index* en muchos centros escolares y en muchos países confirma que estas tres dimensiones son muy significativas para estructurar la mejora escolar. Se pueden considerar parte de la teoría sobre la eficacia para la mejora escolar³⁴.

Al igual que los valores deben ser entendidos a partir de una observación de las acciones, la comprensión de la naturaleza de las políticas depende de la observación de los intentos de influir en la práctica. Poner la palabra "política" en la portada de un documento no hace que se convierta en una forma de proceder importante, a menos que represente una intención clara de regular la práctica. Sin una estrategia de implementación, un documento llamado así se convierte en retórico, quizás solo usado para impresionar a inspectores y visitantes.



³⁴ NOTA DE LOS TRADUCTORES. Para profundizar algo más sobre los estudios teóricos sobre la eficacia y la mejora escolar puede verse el trabajo de Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-22.