

Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional¹

(Making schools more inclusive: lessons from international research)

Mel Ainscow

(Centre for Equity in Education, University of Manchester)

Definiendo la inclusión

En todas partes del mundo existen criterios de desarrollo con respecto a la manera en que los sistemas educativos atienden a los niños con dificultades (Mittler, 2000). En líneas generales, se trata de un acercamiento gradual desde la exclusión hacia la educación especial, haciendo hincapié en la integración, para luego arribar a la idea de la educación inclusiva. El ritmo del desarrollo a través de estas etapas varía, inevitablemente, con cada país.

Por lo tanto, se podría decir que el reciente énfasis en la educación inclusiva es un paso más en este camino histórico; aunque trascendental en lo que respecta al objetivo de transformar al aula ordinaria de modo que amplíe sus capacidades para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Esto requiere de la participación de muchos interesados, de modo que cuestione en gran medida el *statu quo* y tenga importantes repercusiones en los roles futuros de las personas que se desempeñan en la provisión de la educación especial y el apoyo pedagógico.

En algunos países aun se considera a la educación inclusiva como un modo de atención a los niños con discapacidades dentro del contexto de la educación general. No obstante, internacionalmente está cada vez más vista como una reforma que apoya y acoge la diversidad de todos los educandos (UNESCO, 2001). En este trabajo se adopta esta formulación más amplia. Parte del presupuesto que la mejora de la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y logros, como así también de capacidades.

Este concepto de educación inclusiva contó con el aval de la Conferencia de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994). La Declaración de Salamanca, uno de los documentos internacionales más importantes que hayan aparecido nunca en el ámbito de la educación especial, sostiene que “las escuelas comunes con una orientación inclusiva constituyen los medios más efectivos para combatir actitudes

¹ Esta traducción de la versión original ha sido realizada por Etelvina Richard, a cargo del Centro Superior de Lenguas Modernas de la Universidad de Cádiz.

discriminatorias, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos". Además, señala que dichas escuelas proporcionan "una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo" (UNESCO, 1994, párrafo 3).

La Declaración de Salamanca nos alienta a examinar las dificultades educativas desde una nueva perspectiva. Esto se basa en la convicción de que los cambios en la metodología y organización que se llevan a cabo para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con dificultades pueden, bajo ciertas condiciones, beneficiar a todos los niños y niñas. Sin embargo, dada la confusión e incertidumbre presentes en este terreno, el progreso hacia la implementación de una educación inclusiva dista mucho de ser fácil, e incluso las evidencias de progreso varían de manera notable en cada país. Por otra parte, no se debe dar por hecho la aprobación total de la filosofía de la inclusión.

Dada dicha controversia, mis colegas y yo sostenemos que los avances exigen una definición de lo que implica realmente ser más inclusivo. Desde nuestro punto de vista, se trata de un conjunto principios de la educación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) que supone:

- El proceso por el cual la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades educativas escolares aumenta y su exclusión disminuye.
- La reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en los colegios con el objeto de dar respuesta a la diversidad del alumnado en su localidad.
- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los alumnos que son vulnerables a las presiones exclusionistas, no sólo de aquellos con discapacidad o que están catalogados como "alumnos con necesidades educativas especiales".

Algunas características del modo de conceptualizar la educación inclusiva son de particular importancia: a) la educación inclusiva se preocupa por todos los niños y jóvenes de la escuela; b) también hace hincapié en la presencia, la participación y los resultados escolares; c) la inclusión y exclusión se encuentran íntimamente ligadas, de tal manera que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión es un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva está en continuo movimiento y no ha alcanzado el estado de perfección. La inclusión es, por consiguiente, un proceso que exige vigilancia continua.

Lección 1: Para que las políticas y las prácticas en el ámbito escolar puedan avanzar, es necesario definir lo que conlleva la educación inclusiva.

Prácticas inclusivas

Se ha sostenido que los criterios que constituyen lo que actualmente se conoce como necesidades educativas especiales, pese a las buenas intenciones, han continuado creando barreras que frenan el progreso a medida que se animaba a las escuelas a adoptarlos (Slee, 1996). Asimismo, los investigadores que han analizado las bases empíricas de los métodos especiales para categorías especiales de alumnos arribaron a la conclusión de que las pedagogías de necesidades especiales separadas tienen poco sustento (Davis y Florian, 2004; Lewis y Norwich, 2005). Dicho de un modo más sencillo, una educación eficaz es aquella que es eficaz para todos los alumnos. De hecho, se ha señalado que la existencia de lo que se considera como pedagogías especiales segrega y excluye a los niños con dificultades aun más (Lewis y Norwich, 2005).

Reconocer que no se podrá lograr una educación inclusiva trasplantando el pensamiento y las prácticas de la educación especial al contexto de la educación general pone en evidencia otras posibilidades; mu-

chas de las cuales están relacionadas con la necesidad de avanzar hacia una perspectiva que procure personalizar la enseñanza por medio de un compromiso con toda la clase (Ainscow, 1999). A este respecto son pertinentes muchas ideas sobre una educación eficaz. Sin embargo, un rasgo que distingue a la pedagogía inclusiva es el modo en que los profesores conceptualizan las ideas sobre la diferencia.

Así, por ejemplo, en un estudio reciente de Florian y Black-Hawkins (2010) se concluye que las diferencias hechas dentro del aula – por ejemplo, el caso de los alumnos a los que se les pide que realicen actividades más sencillas o se les da menos trabajo, o bien reciben la ayuda de un auxiliar docente– ocasiona que los alumnos perciban a estos últimos como diferentes. Además, el riesgo que esto acarrea es que al asignar actividades de un nivel que se considera apropiado para cada alumno se está colocando, de hecho, un techo por sobre lo que estos alumnos pueden lograr. Florian y Black-Hawkin proponen un modelo que consideran más inclusivo y en el que los docentes crean un abanico de posibilidades del que los alumnos deciden “cómo, cuándo, dónde y con quién” desean aprender, en condiciones diseñadas para dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno. Los autores también sugieren que se debe confiar en los alumnos para que tomen sus propias decisiones y ejerzan más control sobre su propio aprendizaje.

Al observar los procesos de planificación de los docentes que son eficaces a la hora de atender la diversidad se advierten ciertos patrones (Ainscow, 1999). Habitualmente los profesores con experiencia desarrollan una variedad de formatos de unidades didácticas que se convierten en su repertorio y a partir de los cuales crean nuevas composiciones que estiman adecuadas para cada caso en particular. Es aquí donde toman en consideración una serie de factores que se interrelacionan, tales como el tema a enseñar, la edad y la experiencia de la clase, las condiciones físicas del aula, los recursos disponibles y su propio estado de ánimo, para así adaptar uno de sus planes de clase habituales. Dicha planificación tiende

a ser un tanto idiosincrásica y, de hecho, a menudo se formula con una buena dosis de intuición. En este sentido, este proceso es distinto a los procedimientos sistemáticos que se les enseña a los estudiantes de profesorado durante las etapas de su preparación académica, pues se trata, en gran medida, de un proceso continuo de formulación y reformulación de patrones ya establecidos.

Gran parte de esta planificación, por consiguiente, tiene lugar sin querer entre bambalinas en el devenir de su trabajo diario. De hecho, se sigue haciendo ajustes finales al momento de entrar al aula y observar el humor de la clase. Reconocer que una planificación no concluye cuando inicia la clase es fundamental. Es más, a menudo las decisiones más significativas se toman en el transcurso de la clase, por medio de lo que se conoce como proceso de improvisación (Ainscow, 1999).

Más allá de la improvisación, las investigaciones en este terreno señalan que el rasgo distintivo que caracteriza a los planes de clase que son eficaces para alentar la participación de los alumnos es el modo en que emplea los recursos disponibles –y en especial, los recursos humanos– para apoyar la enseñanza. Concretamente, existe la evidencia contundente –por ejemplo, Johnson y Johnson (1999)– que señala el potencial de los enfoques que estimulan la cooperación entre los alumnos a fin de crear condiciones dentro del aula que ayuden a maximizar la participación, y a su vez la consecución de niveles altos de aprendizaje para todos los alumnos de la clase. Por otra parte, dicha evidencia indica que la aplicación de tales prácticas constituye un medio eficaz para apoyar la participación de los “alumnos excepcionales”; por ejemplo, los alumnos que son nuevos en una clase, los niños provenientes de distintos orígenes culturales y aquellos con discapacidades. No obstante, es importante hacer hincapié una vez más en la necesidad de contar con la habilidad adecuada para orquestar este tipo de práctica escolar, ya que el trabajo grupal cooperativo mal gestionado generalmente conlleva al desperdicio de tiempo valioso e incluso da lugar a numerosas interrupciones de la clase.

Es aquí donde podemos aprender de los países económicamente más pobres del Sur, en donde los recursos limitados de los que disponen han llevado a reconocer el potencial “del niño tutor” a través del desarrollo de los denominados programas “Niño-a-Niño”. Tales experiencias sugieren que los niños constituyen en sí mismos un recurso infrutilizado, que puede dinamizarse para derribar las barreras a la participación en clase y contribuir así a incrementar las oportunidades de aprendizaje para beneficio de todos los miembros de la clase. Un aspecto interesante que cabe mencionar es que los recursos esenciales para que esta práctica surta efecto están disponibles en lo inmediato dentro de cualquier clase. De hecho, cuanto más numerosa sea la clase, mayor será la cantidad de recursos potenciales disponibles. El factor importante aquí es la capacidad del docente para dinamizar esta energía que se halla en gran parte sin explotar —una situación que nos lleva a formular la el interrogante de cómo se puede ayudar a los docentes a desarrollar esta manera de trabajar.

Lección 2: Las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje.

Desarrollando prácticas inclusivas

Recientemente en el Reino Unido, se han llevado a cabo dos estudios que analizan detenidamente la manera en que evolucionan las prácticas que atienden de manera eficiente a la diversidad del alumnado. Cabe destacar que, en ambos proyectos, participaron investigadores que trabajaron en colaboración con profesionales de la educación.

El primer estudio, *Learning without Limits* (Aprender sin límites), estudió las formas de enseñar que están libres de conviccio-

nes deterministas sobre la capacidad de los alumnos (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2004). A fin de estudiar dichas prácticas docentes, los investigadores trabajaron estrechamente con un grupo de docentes que había rechazado la idea de la capacidad fija. Partieron de la idea de que las prácticas centradas en la capacidad imponen restricciones al aprendizaje infantil, dando lugar a que los niños se definan mediante la comparación con sus pares.

Los investigadores sostienen que la idea de la capacidad como inteligencia innata ha acabado por considerarse como “un modo natural de referirse a los niños” que resume sus diferencias percibidas. Señalan luego que, en Inglaterra, que dicho concepto se ve reflejado en las políticas nacionales, lo que hace que para los docentes sea fundamental la comparación, categorización y agrupación de sus alumnos por su capacidad a fin de proporcionar una educación adecuada y estimulante para todos. Así pues, por ejemplo, se espera que los inspectores escolares controlen que enseñanza distingue entre los alumnos “más capaces”, “medios” y “menos capaces”. En este contexto, lo que se entiende por capacidad no se hace explícito, lo que da margen a los docentes para interpretar las recomendaciones a fin de adaptarlas a sus propias creencias y opiniones. No obstante, cabe indicar que el énfasis de la política en el establecimiento de los objetivos y las medidas del valor añadido del progreso dejan poco margen para aquellos docentes que rechazan la idea establecida de las capacidades mensurables para aferrarse a sus principios.

Mediante el análisis minucioso de las prácticas y las ideas de sus compañeros docentes, los investigadores se propusieron identificar aquellas maneras “más justas y potenciadoras” de entender la diversidad de los alumnos. En resumen, esto supondría —sostienen— la gestión de las pautas de logros y respuesta con un “espíritu de transformabilidad” por parte de los profesores, por medio de la búsqueda de lo que se puede hacer para mejorar la capacidad de cada niño en su clase para aprender y de las condiciones en las que su aprendizaje pueda prosperar de forma plena y efectiva.

Los investigadores explican que los profesores de su estudio basaban su ejercicio en la firme convicción de que las cosas pueden cambiar y mejorarse, y reconocían que sea cual sea el rendimiento académico actual y las características de un niño, si se proporcionan las condiciones adecuadas, todos pueden mejorar su capacidad de aprendizaje. Se observó que, con este modo de abordar su trabajo, los profesores que participaron en este estudio analizaban la brecha existente entre sus propias aspiraciones respecto de sus alumnos y lo que realmente ocurría.

El segundo estudio, *Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools* (Entender y desarrollar las prácticas inclusivas en las escuelas), también señalaba la importancia de la indagación como estímulo para cambiar la práctica. En este participaron 25 colegios que, con la colaboración de investigadores de la Universidad, analizaron formas para desarrollar la inclusión dentro de sus propios contextos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Cabe destacar que dicho proceso se desarrolló dentro del contexto de las amplias actividades del Gobierno británico para mejorar el nivel de la educación pública, según se mide por la puntuación de pruebas y exámenes; lo que ha dado lugar a la creación de un “mercado educativo”, unido al énfasis puesto en políticas que fomentan una mayor diversidad entre las escuelas. El resultado de todo ello es un sistema educativo casi selectivo en el que, por lo general, los niños más pobres asisten a las escuelas que tienen los rendimientos más bajos —otros países desarrollados muestran tendencias políticas similares, y en particular Estados Unidos (Wilkinson y Pickett, 2009). Sin embargo, pese al aparentemente desfavorable contexto de políticas nacionales, lo que se advirtió en las escuelas que participaron en el estudio no fue ni el abatimiento de la inclusión por el denominado programa de niveles, ni el rechazo de dicho programa en favor de una alternativa de inclusión radical. A muchos docentes les preocupaba, sin lugar a dudas, las repercusiones del programa de niveles en su trabajo y algunos se manifestaban a favor de las

ideas de inclusión que consideraban como contradictorias con éste. No obstante, en la mayoría de las escuelas los dos programas estaban entrelazados. En efecto, el énfasis depositado en los resultados parecía impulsar a algunos docentes a analizar cuestiones relacionadas con los resultados escolares y con la participación de los grupos marginados que antes no habían tenido en cuenta. Del mismo modo, la preocupación por la inclusión tendió a determinar el modo en el que la escuela dio respuesta a la necesidad imperiosa de mejorar el nivel.

Consideradas en conjunto, las conclusiones de los estudios dan lugar al optimismo, ya que señalan que el estudio de las prácticas actuales de los docentes establecidas dentro de la dinámica social interna de las escuelas puede dar origen a enfoques más inclusivos. Los estudios también indican que es posible intervenir en dicha dinámica a fin de descubrir nuevas posibilidades de que la política y la práctica avancen.

Otra de nuestras investigaciones también ha demostrado cómo la utilización de la información disponible para estudiar la enseñanza puede contribuir a promover el desarrollo de una educación más inclusiva (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2003; Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012) y, en concreto, puede ayudar a crear un espacio para reexaminar y replantear, por medio de la ruptura de los discursos vigentes y concentrando nuestra mayor atención en las posibilidades que han sido pasadas por alto de hacer avanzar la práctica. En este sentido, un técnica especialmente eficaz es la observación recíproca, a veces llevada a cabo con grabaciones de video, y la información obtenida de los alumnos sobre el mecanismo de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Ainscow y Kaplan, 2006; Messiou, 2006; Miles y Kaplan, 2005). Tales métodos, bajo determinadas condiciones, proporcionan *interrupciones* que contribuyen a ver lo conocido desde la distancia, de forma que fomentan la reflexión, la creatividad y la acción. La aplicación de estas interrupciones, en ocasiones puede dar lugar a la reelaboración de problemas percibidos que, a su vez, atraen la atención del docente

hacia opciones que han sido pasadas por alto de abordar el problema de las barreras a la participación y el aprendizaje.

Todo esto implica que hacerse más inclusivo es una cuestión de reflexión y diálogo, de revisión y redefinición de la práctica, y de intentar desarrollar una cultura más inclusiva. Esta conceptualización significa que no podemos separar la inclusión de los contextos en los que se desarrolla, ni de las relaciones sociales que puedan sustentar o limitar ese desarrollo (Dyson, 2006). Es en la compleja interacción entre los individuos, y entre grupos e individuos, que las convicciones y los valores compartidos existen y cambian; y es imposible separar esas convicciones de las relaciones en las que se plasman.

Lección 3: Trabajar con distintas formas de evidencia disponible puede ser un motor eficaz para alentar a los docentes a desarrollar prácticas más inclusivas.

Apoyo al aprendizaje

Conceptualizar la educación inclusiva como un proceso de educación en la diversidad suscita preguntas respecto a qué tipo de apoyo adicional cada alumno en particular necesita, lo cual también trae aparejado repercusiones en torno a los roles que deben cumplir los docentes especializados.

En el mundo se puede observar una variedad de enfoques para dar apoyo a cada alumno con necesidades educativas diferentes (Ainscow, 1999). Cada uno de ellos presenta tanto ventajas como desventajas potenciales. Así, por ejemplo, un estudio llevado a cabo por Takala et al (2009) sobre el rol de los docentes de educación especial en Finlandia observa el uso de tres enfoques. El primero de ellos se denomina *Enseñanza particular con un docente de educación especial*, y si bien esta modalidad se consideró efectiva para proporcionar atención más centralizada, también hizo susci-

tar algunas preocupaciones, tales como la gran presión que puede ejercer sobre los alumnos, la ausencia del contacto con sus compañeros, la estigmatización ocasionada al ser apartado del contexto de las clases ordinarias y el costo asociado. El segundo enfoque, *Enseñanza de grupos reducidos*, se consideró como un método que proporcionaba una enseñanza focalizada en un ambiente relajado y de apoyo. No obstante, se advirtió una serie de efectos negativos: algunos alumnos sufren al ser apartados de su clase y pueden sentirse estigmatizados, se pierden lo que se está enseñando en la clase ordinaria, y la enseñanza grupal no proporciona la suficiente atención individual. Los docentes de educación especial esgrimieron falta de tiempo para planificar las clases con el docente de la clase ordinaria; y, a un nivel secundario, en muchas ocasiones sentían que no tenían conocimiento suficiente del currículo. El tercer enfoque, *Enseñanza colaborativa con dos docentes*, fue en general la modalidad más aceptada por ambos docentes. En este enfoque más miembros de la clase pueden acceder al apoyo y, lo que es importante, les permite permanecer en la clase y no perderse de su contenido. Por otra parte, se observó que las clases estaban mejores diseñadas. Sin embargo, este enfoque requiere de tiempo suficiente para la planificación conjunta, ya que si no se contara con el los docentes de apoyo podrían sentir que cumplen la función de un asistente.

En algunos países, el apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a escuelas ordinarias está coordinado por la presencia de un docente especialista entre el personal docente, a veces denominado *coordinador/a de necesidades educativas especiales* o, cada vez más, *director/a de inclusión*. Su trabajo involucra la coordinación del apoyo pedagógico de cada alumno, en ocasiones utilizando equipos de docentes asistentes que trabajan individualmente con los alumnos dentro de la clase. Entre 1997 y 2008, el número de docentes asistentes en Inglaterra creció de 60.600 a 179.900, lo cual representa la cuarta parte de la fuerza laboral docente (DCSF, 2008).

Algunas investigaciones demuestran que los docentes creen que la presencia de asistentes tiene diversas repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar dentro de una clase, como por ejemplo, mayor atención del alumnado, mejoría del aprendizaje, mayor eficacia y mejores resultados por parte del profesorado (Farrell et al, 2010). No obstante, otros estudios se inclinan por un panorama variado respecto a las repercusiones asociadas a dicho personal docente. Tras un estudio de gran envergadura llevado a cabo por Blatchford et al (2009), por ejemplo, los autores concluyen que las evidencias de tal repercusión sobre los resultados son escasas. Por el contrario, existe la evidencia que indica que las intervenciones de apoyo pedagógico focalizadas –en grupos pequeños de escuelas de nivel primario que contaba con un equipo docente de apoyo pedagógico con una adecuada formación– lograron mejorar los resultados de alfabetización en casos identificados de alumnos (Farrell et al, 2010).

Paralelamente, Webster et al (2010) identificó en las escuelas de nivel secundario una correlación negativa entre la cantidad de contacto que los alumnos con necesidades educativas especiales tenían con los docentes asistentes y las interacciones de estos alumnos con sus docentes. Además, se observe que la mayoría de los alumnos con apoyo pedagógico destinaba la mayor parte de su tiempo a trabajar en actividades diferentes a las asignadas a sus compañeros. Este hallazgo llevó a los autores a arribar a la conclusión de que muy a menudo, en el ámbito de la enseñanza Inglesa, el apoyo pedagógico de los docentes asistentes era utilizado como un sustituto de la asistencia de los docentes. Dada esta situación, los autores formularon las siguientes recomendaciones:

- Las escuelas deberían examinar el modo en que se utiliza al personal de apoyo pedagógico para asegurar que no sea utilizado de manera rutinaria para ayudar a los alumnos con bajo rendimiento académico.
- A los alumnos con más necesidad se les debe proporcionar más y no menos tiempo con sus profesores.

- Los docentes deberían incluir dentro de la planificación de la clase a todos los alumnos, incluyendo aquellos que reciben apoyo del personal de apoyo pedagógico.

Pese a las diferencias en las conclusiones de estos estudios –atribuibles posiblemente al contexto– existe el acuerdo general de que si se pretende la participación de los docentes asistentes en la educación ordinaria, estos deben recibir formación sobre el modo de utilizar dicho apoyo dentro del aula.

Lección 4: La utilización del apoyo pedagógico adicional al servicio de los alumnos requiere de una cuidadosa planificación y de la formación adecuada de aquellos que están comprometidos con dicha labor.

Desarrollo escolar

Existe todo un corpus de trabajos, como por ejemplo el de Ainscow, Booth y Dyson (2006); y Dyson y Millward (2000), que ponen de relieve los desafíos que surgen cuando las escuelas se ponen en marcha para convertirse en escuelas más inclusivas. Estos trabajos ponen en evidencia las complejidades internas de las escuelas en cuanto organizaciones, y las restricciones y contradicciones que generan los entornos normativos en los que se hallan insertas.

Tras reflexionar sobre sus numerosas experiencias vividas al estudiar las escuelas definidas como inclusivas, Dyson (2010) sostiene que no existe una única perspectiva de una escuela inclusiva. Los directivos y docentes de las escuelas a los que el autor entrevistó actúan por lo general guiados por sus valores. Sin embargo, su compromiso no es tanto para con la inclusión en sí, sino más bien para con el principio de “hacer lo mejor que pueden” para todos sus alumnos. Además, este compromiso no evita dificultades prácticas significativas a la hora

de educar a una gran variedad de alumnos dentro de una misma escuela y (en su caso) en una misma aula. Incluir los alumnos con “problemas de comportamiento” en especial dentro de la escuela y clase ordinarias se considera a menudo difícil. Incluso a los docentes más comprometidos les resulta difícil vencer este desafío.

Dyson luego sostiene que las escuelas altamente inclusivas se caracterizan por ser instituciones acogedoras y solidarias para con los niños con dificultades. No obstante, no por ello dejan de lado el compromiso a mejorar los resultados de todo su alumnado. De hecho, tienden a desplegar una variedad de estrategias para mejorar el rendimiento que es típica de todas las escuelas; y la presencia de alumnos que se identifican como alumnos con necesidades educativas especiales no parece impedir la aplicación de dichas estrategias.

Los autores que tratan la cuestión de cómo lograr que la educación sea más inclusiva, suelen hacer especial hincapié en los procesos de colaboración, revisión y desarrollo. Skrtic (1991), por ejemplo, destaca la importancia de aunar las distintas experiencias profesionales del personal docente. En este contexto, a los niños que no se puedan educar fácilmente en el marco de las rutinas establecidas de la escuela no son considerados problemáticos, sino más bien como un desafío que obliga a reexaminar las prácticas docentes a fin de que sean más adaptables y que sepan dar respuestas rápidas. Del mismo modo, nuestro trabajo (Ainscow, 1999) nos ha llevado a señalar ciertas “condiciones organizativas” –liderazgo compartido, elevados niveles de participación del personal y de los alumnos, planificación conjunta, voluntad de investigar, etc.– que fomentan la colaboración y la resolución de problemas entre el personal y que, por lo tanto, generan respuestas más inclusivas a la diversidad.

Estos temas están respaldados por un análisis de la documentación internacional que estudia la eficacia de las medidas de promoción de la inclusión llevadas a cabo por las escuelas (Dyson et al, 2004). El análisis arriba a la conclusión de que existe un

conjunto limitado, pero en absoluto desdeñable, de datos empíricos sobre la relación entre las actividades escolares de promoción de la inclusión y la participación de todos los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas. Partiendo de estos datos, el equipo revisor de Dyson propone una serie de recomendaciones en relación a la política y la práctica. Proponen que las iniciativas para desarrollar una educación inclusive deberían prestar especial atención al desarrollo de “culturas inclusivas” y, en especial, al logro de un cierto consenso en torno a los valores de inclusión dentro de las comunidades escolares. Esto llevó al equipo a la conclusión de que los directivos y otros dirigentes escolares deben ser elegidos y formados en función de su compromiso con los valores de inclusión y su capacidad para dirigir de forma participativa. Finalmente concluye que el entorno político externo debería ser compatible con el desarrollo de la inclusión a fin de que estos den apoyo, y no infravaloren, los esfuerzos de las escuelas.

Según este análisis, existe una serie de principios generales de organización escolar y práctica del aula que deberían respetarse, en particular: a) la eliminación de las barreras entre los distintos grupos de alumnos y el personal docente; b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados; y c) el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo a los que hemos hecho referencia) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados. El análisis también sostiene que las escuelas deberían establecer relaciones estrechas con los padres y comunidades locales, basadas en el desarrollo del compromiso común con los valores de la inclusión.

Las repercusiones que esta orientación puede tener en la práctica se ilustran en el *Index for Inclusion* (Índice de inclusión) (Booth y Ainscow, 2002) –instrumento de auto-evaluación escolar. El Índice, utilizado en muchos países de todo el mundo, permite a las escuelas sacar provecho del conocimiento y las opiniones del personal, los alumnos, los padres o tutores y los miembros del consejo

escolar sobre las barreras al aprendizaje y la participación existentes entre las “culturas, políticas y prácticas” vigentes de las escuelas para establecer el orden de prioridades del cambio. Al vincular la inclusión con los detalles de la política y la práctica, el Índice anima a aquellos que lo aplican a construir su propia visión de la inclusión, en base a su experiencia y sus valores, cuando elaboran las políticas y prácticas que desean promover o disuadir. El Índice es una herramienta que puede servir de apoyo al personal de las escuelas para perfeccionar los procesos de planificación de modo que entrañen mayor colaboración y participación y aporten una coherencia al desarrollo (ver Rustemier y Booth, 2005).

Lección 5: Las escuelas inclusivas pueden ser de diversas formas, pero lo que todas ellas guardan en común es la existencia de una cultura organizativa que contemple la diversidad del alumnado de manera positiva.

Liderazgo para la inclusión

Parece probable, por lo tanto, que el desarrollo de prácticas inclusivas requieran que se cuestione el pensamiento de los integrantes de las escuelas y esto, suscita inevitablemente interrogantes respecto del liderazgo. Un análisis reciente de la documentación concluye que la diversidad del alumnado y la inclusión representan cada vez más desafíos claves para los dirigentes del ámbito escolar (Ainscow y Sandill, 2010). Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999), por ejemplo, proponen que, con el aumento de la diversidad, las escuelas necesitarán sacar provecho de la incertidumbre, tener una mayor capacidad para la resolución colectiva de problemas y ser capaces de dar respuesta a una mayor variedad de alumnos. Sergiovanni (1992) también hace hincapié en el desafío que supone la diversidad del alumnado y

sostiene que los enfoques actuales hacia el liderazgo escolar podrían interponerse a los esfuerzos de mejora.

Zollers et al. (1999) estudió 1000 escuelas estadounidenses y halló que aquellas cuyas prácticas escolares inclusivas eran eficaces presentaban siete elementos en común: liderazgo visionario, colaboración, evaluación reorientada, apoyo al personal escolar y los alumnos, recursos económicos, participación activa de los padres, y adaptación curricular y prácticas efectivas. Chadbourne (1997) también descubrió que el rol que desempeñan los directores de las escuelas en la implementación de un programa de inclusión es crucial. A su vez, Kugelmass y Ainscow (2004) identificaron las características comunes a los directivos de escuelas en tres países (Portugal, Reino Unido y Estados Unidos) que lograron implementar modos de trabajar inclusivos con éxito: un compromiso inquebrantable con la inclusión, una definición clara de roles, las responsabilidades y los límites, estilo interpersonal de colaboración, habilidades para la solución de problemas y resolución de conflictos, comprensión y valoración de la experiencia de otros colegas y relaciones de apoyo entre los miembros del personal.

Todo esto plantea interrogantes sobre el modo en que los dirigentes escolares llevan a cabo el trabajo de fomentar la inclusión. Lambert y sus colegas (1995) abogan por lo que consideran una perspectiva constructivista del liderazgo, definido como el proceso recíproco que permite a los participantes de una comunidad educativa construir significados comunes que conduzcan a una determinación común de la escolaridad. Los autores se basan en esta perspectiva para afirmar que el liderazgo implica un proceso interactivo en el que participan tanto los alumnos como los docentes. Por consiguiente, es necesario un liderazgo compartido, en el que el director de la escuela sea considerado el líder de líderes. Las estructuras jerárquicas deben ser sustituidas por la responsabilidad compartida en una comunidad que pasa a caracterizarse por valores y esperanzas compartidas, de modo que muchas de las funciones de control pertinentes

a la dirección de la escuela pierden importancia o son incluso contraproducentes.

Los aportes teóricos y empíricos más útiles son los que proporciona Riehl (2000), quien tras su amplio análisis de las investigaciones en el campo del liderazgo, desarrolla un “enfoque global de la administración y la diversidad escolares”. La autora concluye que los líderes escolares deben atender a tres grandes tipos de tareas: a) fomentar nuevos significados sobre la diversidad; b) promover las prácticas inclusivas en las escuelas; y c) crear lazos entre las escuelas y las comunidades. Riehl pasa luego a considerar la forma en que estas tareas se pueden realizar, y para ello estudia el modo en que el concepto de la práctica, en especial la práctica discursiva, puede contribuir a un total entendimiento del trabajo de los directores de las escuelas. Este análisis lleva a la autora a acercarnos una perspectiva positiva del potencial de los directores de las escuelas para desarrollar actividades inclusivas y transformadoras. A modo de conclusión afirma: “El esfuerzo de los administradores por darle sentido a las situaciones, fomentar las culturas y prácticas inclusivas en la escuela y la creación de relaciones positivas fuera de la escuela, unido de manera indisoluble al compromiso indestructible con la equidad, la opinión y la justicia social, puede en efecto promover una nueva forma de práctica” (2000: 71).

Lección 6: El papel principal de los líderes escolares es el de trabajar conjuntamente con sus colegas para fomentar la cultura inclusiva en sus escuelas.

Repasando las lecciones

El resumen de la documentación presentada en este artículo señala que apoyar a los alumnos que están catalogados como niños con necesidades educativas especiales –y, de hecho, otros grupos de alumnos vulnera-

bles– tiene mucho más que ver con el proceso del aprendizaje social dentro de contextos particulares y no tanto con la introducción de técnicas especiales o la gestión organizativa. La utilización de distintas formas de evidencias como un medio para fomentar la experimentación y la colaboración dentro de una escuela constituye una estrategia fundamental. Como señala Copland (2003), la indagación puede ser el “motor” que permita la distribución del liderazgo necesario a fin de estimular la participación en el aprendizaje, y la “cola” que una a la comunidad en torno a un propósito en común.

Como he expuesto anteriormente, todo esto tiene importantes repercusiones en la práctica del liderazgo en las escuelas, y en particular exige el esfuerzo coordinado y sostenido en torno a la idea de que el cambio de los resultados de los grupos vulnerables es muy poco probable si no se producen cambios en el comportamiento de los adultos. Por consiguiente, el punto de partida deben ser el personal docente; de hecho significa tratar de ampliar su capacidad de imaginar lo que podría conseguirse y aumentar su sentido de responsabilidad para hacerlo realidad. Esto también podría significar afrontar supuestos que, la mayoría de las veces, están relacionados con determinados grupos de alumnos, sus capacidades y conductas.

Esta argumentación se basa en el supuesto de que las escuelas cuentan hoy en día con la pericia necesaria para apoyar el aprendizaje de todo sus alumnos (Ainscow y West, 2006). Si esto es así, el punto lógico de partida para el desarrollo de la inclusión dentro de la escuela está en el estudio exhaustivo de la práctica actual y las habilidades compartidas entre los miembros del personal docente.

Teniendo en cuenta lo argumentado, el presente análisis sugiere seis ideas que pueden ser utilizadas a fin de guiar el desarrollo de la inclusión en este ámbito:

1. Para que las políticas y las prácticas en el ámbito escolar puedan avanzar, es necesario definir lo que conlleva la educación inclusiva.

2. Las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje.
3. Trabajar con distintas formas de evidencia disponible puede ser un motor eficaz para alentar a los docentes a desarrollar prácticas más inclusivas.
4. La utilización del apoyo pedagógico adicional al servicio de los alumnos requiere de una cuidadosa planificación y de la formación adecuada de aquellos que están comprometidos con dicha labor.
5. Las escuelas inclusivas pueden ser de diversas formas, pero lo que todas ellas

guardan en común es la existencia de una cultura organizativa que contemple la diversidad del alumnado de manera positiva.

6. El papel principal de los líderes escolares es el de trabajar conjuntamente con sus colegas para fomentar la cultura inclusiva en sus escuelas.

Estas ideas respaldan la noción de que desarrollar es, en esencia, un proceso social que debe tener lugar dentro de contextos particulares. Así, mejorar la educación inclusiva significa aprender a cómo vivir con la diferencia y, en efecto, aprender a cómo aprender de la diferencia. Por consiguiente, es la voluntad colectiva el elemento más importante para que esto se haga realidad.

Reconocimiento

Quisiera expresar mi agradecimiento a mis colegas Alan Dyson y Saira Weiner por las contribuciones a las ideas que se presentan en este artículo.

Mel Ainscow (UK) es catedrático de la Universidad de Manchester y co-director del Centro de Necesidades Educativas de la misma Universidad. Fue director, inspector de la administración local y profesor titular de la Universidad de Cambridge. Reconocido internacionalmente por sus investigaciones en el ámbito de la educación inclusiva, ha dado conferencias y participado en proyectos llevados a cabo en más de 100 países. Su labor como investigador –cuya característica particular es la de colaborar con legisladores, profesionales de la educación y otros investigadores– pretende hacer aportaciones al pensamiento y la práctica en contextos particulares y al mismo tiempo generar conocimiento de mayor relevancia.