

Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusiva

Diego Navarro Mateu y Ana Emilia Amaro

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España

Escuela Universitaria de Formación del Profesorado

La Inmaculada en Granada, España

Diego.navarro@ucv.es; anaamaro@eulainmaculada.com

Resumen

Es innegable la gran evolución que se ha producido en el ámbito de la educación en relación a los alumnos que presentan cualquier tipo de vulnerabilidad. Desde una concepción basada en la exclusión, hasta la situación actual en la que se reconoce explícitamente ese derecho a la educación. Lo que se ha venido a llamar Educación inclusiva. Presentamos los principales conceptos relacionados con la educación inclusiva, así como la necesidad de abordar un cambio metodológico y la 3ª edición del Index for Inclusion, herramienta diseñada para facilitar el descubrimiento y eliminación de las barreras a la participación y aprendizaje en el ámbito escolar.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Index for Inclusion, diversidad, educación para todos.

Redefining the School Practice Under School Inclusive

Abstract

It is undeniable that the great evolution presents the field of education in relation to students who have any kind of vulnerability. From a concept based on exclusion, to the current situation where explicitly rec-

ognizes the right to education. What has come to be called inclusive education. We present the main concepts related to inclusive education and the need to address methodological change and the 3rd edition of Index for Inclusion, tool designed to facilitate the discovery and removal of barriers to participation and learning in schools.

Keywords: Inclusive Education, Index for Inclusión, diversity, Education for All.

1. INTRODUCCIÓN-ANTECEDENTES

Es indudable, sí somos capaces de realizar una mirada hacia atrás, y tomando en perspectiva, un par de milenios, lo mucho que hemos avanzado en el desarrollo de una mayor conciencia social, sobre los derechos de los seres humanos, y el progresivo avance hacia su cumplimiento efectivo.

Aspectos como la seguridad, salud, alimentación, educación, se encuentran cada vez más y mejor definidos y defendidos, gracias a las Agencias internacionales creadas para su defensa, FAO, OMS, UNESCO, etc., así como al mayor compromiso político, que progresivamente va plasmándose en acuerdos internacionales leyes y planes de acción de carácter más local, que van contribuyendo a cristalizar, esa imagen idílica de una sociedad, en la que todos sus miembros ven reconocidos sus legítimos derechos, contribuyendo a la creación de espacios de diversidad y aceptación, en los que las personas encuentran el contexto para desarrollarse en libertad, y gracias a una progresiva conciencia social, en gran medida explicada como consecuencia del desarrollo y avance de los sistemas educativos, así como a la influencia de los mismos en el desarrollo de sociedades cada vez más cercanas al proyecto de sociedad respetuosa con todos sus miembros, y por supuesto, con las diferencias que les conforman.

Sin duda, para poder alcanzar estas sociedades inclusivas, es necesario el desarrollo de escuelas inclusivas, las cuales deben contribuir a evitar cualquier tipo de proceso de exclusión de cualquier naturaleza, generando dinámicas inclusivas, en el que todos y todas desde su diferencia, conformen “nuevas sociedades” más abiertas, democráticas, dialogantes, y respetuosas, y con capacidad de enriquecerse unos de otros, a partir del reconocimiento de las diferencias, en vez de la búsqueda de la homogenización de las mismas.

La educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva (ACNUDH, 2013:3).

Este ideal, y anhelo, de poder alcanzar y desarrollar una sociedad que reconozca la diversidad como un valor, y encuentre en el diálogo la fuente mediante la cual, se pueda enriquecer la naturaleza humana en su conjunto, estableciendo para ellos sistemas democráticos, ha ido tomando cuerpo en el ámbito educativo, sobre todo en la última década del siglo XX, gracias a un conjunto de conferencias y foros, como “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Atendiendo Necesidades Básicas”: Jotmien (Tailandia), 1990, la “Conferencia Mundial sobre NEE”, Salamanca (España), 1994, o el “Foro Mundial sobre Educación”, (Senegal), 2000, y los que se han realizado con posterioridad, han ido reconociendo que la Educación Inclusiva, es la mejor manera de ofrecer una educación para todos los niños, y es el modelo hacia el que deben dirigirse todos los sistemas educativos.

Más recientemente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, concretamente el artículo 24, se destaca como crucial, pues aboga por la educación inclusiva. Se aduce que los documentos previos: “... establecen los elementos centrales necesarios para garantizar el derecho a la educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto del entorno de aprendizaje” (2006:10).

La mayoría de los países de Europa han firmado la convención y la mayoría de éstos también ha firmado el protocolo opcional y están en proceso de ratificación de ambos.

Sin duda, y tal como nos ilustra el filósofo moral Peter Singer (2011), la empatía y su expansión en círculos de radio más amplio, es clave para poder entender el progreso que estamos viviendo, en relación a la prestación de atención y apoyo, así como de modificación de las condiciones, para que las minorías raciales, las mujeres, las personas con diversidad funcional se encuentren más y mejor atendidos y entendidos.

Sin lugar a dudas, el gran impulso otorgado, por una parte por las instituciones educativas internacionales, y nacionales, así como el desa-

rollo de una mayor conciencia, ha facilitado que, en estos momentos, la preocupación por cómo desarrollar la escuela inclusiva se haya convertido en uno de los mayores retos que actualmente deben afrontar los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad. En efecto, mientras que en los países en desarrollo la preocupación se centra en cómo millones de niños y niñas pueden acceder a la educación formal, los países más ricos ven cómo muchos jóvenes acaban su escolarización sin obtener la titulación correspondiente, o bien abandonan el centro, o bien están emplazados en diversas modalidades de educación especial que pueden suponerles una limitación en sus oportunidades educativas, (Ainscow y César, 2006).

Sin embargo, tal y como indica el profesor Mel Ainscow (2005), a día de hoy, todavía, persiste cierta confusión a la hora de emplear el término de inclusión, ya que en algunos países, la educación inclusiva, es considerada, como la forma desde la que se atiende a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, como consecuencia de sus condiciones personales de discapacidad, dentro de los entornos educativos generales, para el resto de la población estudiantil (Mittler, 2000), sin embargo, de forma cada vez más amplia, se acepta que la educación inclusiva, es un enfoque, que responde a la diversidad de todos los estudiantes (UNESCO, 2001). A lo largo de este artículo, adoptamos, este último concepto, refiriéndonos, a que el objetivo de la mejora de la escuela inclusiva es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad (Vitello y Mithaug, 1998). Como tal, parte de la creencia de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa.

La educación inclusiva tiene factores contradictorios. Por un lado, si hablamos de *educación inclusiva* relacionada con el alumnado considerado con necesidades educativas especiales, lo que estamos haciendo es cambiar el nombre de *educación especial*. Por otro lado, es innegable que el grupo de alumnos vulnerables va más allá de este tipo de alumnado, aunque el alumnado con necesidades educativas especiales son los que más sufren la exclusión, segregación, fracaso escolar y marginación (Echeita y Gutiérrez, 2011).

Con ello, y siguiendo a Ainscow, Booth y Dyson (2006), la educación inclusiva es entendida de manera diferente según el contexto desde el que se hable. Podemos encontrarnos diversas formas de acceder y de

finir la inclusión. Uno de ellos es la inclusión como una preocupación respecto a las personas con discapacidad y alumnado con necesidades educativas especiales en general. Otro camino es el de la inclusión como respuesta a la exclusión por problemas de comportamiento. Un camino distinto es aquel en que se piensa que la inclusión de los grupos más vulnerables, con riesgo de exclusión. Además, la inclusión también puede ser vista como el camino hacia la educación para todos. Y finalmente, se entiende inclusión como un enfoque de principios hacia la educación y la sociedad.

Desde este planteamiento, la inclusión va mucho más allá de los niños que tienen necesidades educativas especiales o con discapacidades normalmente asociadas a la salud.

La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad. [...] la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales” (UNESCO, 2003:9-21).

Sin ninguna duda, en estos momentos, la definición y puesta en marcha de la inclusión, requiere de un conjunto de valores y principios, compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa, pues al final, “son determinados valores y principios éticos los que actúan como sostén, motivación y fuerza para pelearse con las adversas condiciones que operan en contra de la equidad y la inclusión” (Both & Ainscow, 2011).

Entre los importantes aspectos, en el que se necesita indagar más, de la mano de una auténtica investigación inclusiva, está, por ejemplo, la cuestión de cómo se promueve lo que el profesor Booth ha llamado con gran sentido la “alfabetización ética” del profesorado pues, al final, para él y para nosotros, “el mejor argumento moral es la acción” y, por ese motivo, uno y otros llevamos tiempo empeñados en ayudar a los centros escolares en el proceso de reflexión que les permita relacionar sus propias culturas, políticas y prácticas educativas con sus valores, en particular con los valores inclusivos. Ese es el núcleo de su trabajo de revisión y mejora del Index for Inclusion que, en su tercera edición (Booth & Ains-

cow, 2011) saca los valores inclusivos del plano del discurso para relacionarlos con lo que se hace en aulas, pasillos y recreos escolares, entre otros espacios educativos.

La educación inclusiva conlleva procesos donde se aumente la participación del alumnado y se reduzca su exclusión, tanto en la cultura, como en el currículo y la comunidad escolar. Además, implica un cambio en la cultura, las políticas y las prácticas educativas, a fin de dar respuesta a la diversidad de cada centro. Asimismo, la inclusión abarca a todo alumno y alumna en riesgo de exclusión, a los más vulnerables, no únicamente a aquellos que tengan necesidades educativas especiales. En contextos inclusivos, la diversidad es percibida como un enriquecimiento para el aprendizaje de todos y todas. En una escuela inclusiva, debe existir necesariamente una relación y coordinación entre los centros y la comunidad educativa (Ainscow, Booth y Hawkins, 2000).

Asimismo, una educación inclusiva debe identificar y excluir las barreras de aprendizaje. Entendemos como barreras aquellas situaciones que, debido a las diferencias culturales, políticas, personales u otras, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Son las barreras las que impiden la inclusión, en este caso la inclusión educativa (Ainscow y Echeita, 2011). Por último, ligado al punto anterior, la inclusión hace hincapié en aquellos grupos de alumnos en situación de riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Estos grupos más vulnerables, en un ambiente inclusivo serán controlados con atención, adoptando medidas siempre que sea necesario para así garantizar su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo (Ainscow y Echeita, 2011).

Entendemos la educación inclusiva como un sentimiento de pertenencia y bienestar emocional al que se llega mediante la educación, pero además, también debe aspirar por alcanzar un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente a las capacidades de cada estudiante. Nos deberíamos preguntar si los proyectos de evaluación del rendimiento escolar, nacionales e internacionales, hacen de la equidad y calidad dos factores incompatibles (Echeita, 2013).

La inclusión educativa consta de una diversidad de enfoques. El primero de ellos es el deseo de todos los niños, jóvenes y adultos de sentirse reconocido por la familia, amigos y la sociedad en general. En segundo lugar, se habla de presencia; no podemos hablar de una atención a

la diversidad si esta diversidad no se encuentra en un mismo lugar, si está escolarizada en sitios diferentes (Echeita, 2013).

Para Ainscow, Booth y Dyson (2006) la inclusión corresponde a todos los niños, niñas y jóvenes de la escuela; centrada en la presencia, participación y logro. Para ellos, la inclusión y exclusión van unidas, puesto que la inclusión implica la lucha contra la exclusión. Por último, la inclusión debe ser vista como un proceso sin fin. Por ello, una escuela inclusiva es una escuela en constante movimiento, nunca llegará a un estado de perfección.

La inclusión se debe contemplar como un proceso de reforma escolar, procesos de innovación y mejora que apliquen a los centros el objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos, incluso los más vulnerables, aprendiendo así a vivir y mejorar con la diferencia (Echeita, 2013).

Hay veces que, mientras se avanza en la inclusión de algunos alumnos, se retrocede en la de otros, o mientras se reducen las barreras de participación se perjudica en otros aspectos. Ajustando el currículo a unos alumnos, se puede perjudicar a otros que no necesitan estos ajustes. Del mismo modo, hay valores aceptados por la mayoría de una sociedad que pueden entrar en conflicto con los valores de las culturas minoritarias (Echeita, 2013).

Para llegar a grandes cambios hacia una educación inclusiva, primero debemos partir del cambio de nuestro contexto más cercano. Debemos empezar en la inclusión educativa dentro de nuestro centro y con nuestros alumnos. En palabras de Echeita “que tu aula y tu centro sea el microcosmos inclusivo de la sociedad inclusiva que persigues” (2013:110).

Las escuelas inclusivas destacan el sentido de la comunidad, donde todos se sienten aceptados, ayuden y sean ayudados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al mismo tiempo que satisfacen sus necesidades educativas (Arnaiz, 1996).

En las comunidades inclusivas, toda persona es un componente importante, con responsabilidades, dado apoyo a los demás. Esto ayuda a fomentar la autoestima, el respeto mutuo y sentido de pertenencia al grupo (Arnaiz, 1996).

En las escuelas inclusivas, los alumnos con necesidades educativas especiales son incluidos en las aulas ordinarias. En este tipo de escuelas, ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula. Esto conlleva que los recursos estén dentro del aula y

requiere coordinación entre el profesor tutor y los profesores de apoyo (Arnaiz, 1996).

Veamos algunas de las definiciones más aceptadas.

Booth & Ainscow (2002) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones.

Estos autores abogan por la supresión del término “necesidades educativas especiales” y sustituirlo por “barreras al aprendizaje y la participación”, ya que con las necesidades educativas surgen toda una serie de prejuicios iniciales incluso en el profesorado que baja automáticamente sus expectativas. Desde esta perspectiva, en sintonía con el papel central de la participación, está el que la labor de transformación de los centros escolares pasa por detectar y eliminar o minimizar estas barreras al aprendizaje y la participación, es decir, se pone el énfasis en las dificultades que el alumno se encuentra, y el modelo inclusivo debe tratar de solventarlas desde la escuela.

Pilar Arnáiz señala que:

...la educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica. En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado, puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir significa mantener fuera, apartar, expulsar (2003:150).

Desde el punto de vista de Arnáiz, se pone el énfasis en la inclusión como derecho, es decir, son los alumnos los que tienen derecho a la escuela, no la escuela a determinados alumnos. También aboga por un cambio de actitud, un sistema de valores que sean el eje vertebrador de las acciones y decisiones que se tomen y no viceversa.

Inclusión, por tanto, supone poner en marcha un sistema educativo basado en la diversidad, con el objetivo de cumplir el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación en un entorno ordinario, organizándose para atender a todos los alumnos y alumnas, no sólo a aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (Calvo & Verdugo, 2012).

El concepto de «barreras para el aprendizaje y la participación» fue desarrollado por Booth y Ainscow (Ainscow, 2001) (Booth & Ainscow, 2002). Es un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión.

La exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos que dificultan la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión (Parrilla, 2009:105).

La actual normativa, se encuentra claramente asentada sobre los principios de la educación inclusiva, pero no es garantía de su cumplimiento efectivo por parte de los diversos profesionales, que trabajan en ella y para ellos.

Principalmente, las vías que en estos momentos se están llevando a cabo para transformar los centros inclusivos son dos: las comunidades de aprendizaje y el Index for Inclusion (Calvo y Verdugo, 2012:25).

2. NECESIDAD DE UN CAMBIO METODOLÓGICO EN LOS CENTROS

Una vez analizado el concepto de educación inclusiva, vamos a respaldar el cambio real que los centros docentes deben poner en marcha. Para ello introduciremos la idea de metodología docente en los procesos de enseñanza – aprendizaje para terminar con la introducción a la 3ª Edición del *Index for Inclusión* como uno de los instrumentos más útiles para realizar esta evaluación e identificación de las diferentes barreras que impiden la participación plena de los alumnos

Entendemos la palabra “metodología” como el eje fundamental de la acción educativa, el cual nos permite planificar, organizar y detallar

las actividades oportunas para guiar al niño/a a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando pensemos en la metodología más adecuada para nuestros alumnos, debemos ver qué tipo de actividades, agrupamientos, organización del aula, materiales y recursos, y evaluación vamos a emplear, de forma que la totalidad de nuestros alumnos obtengan respuesta a sus necesidades (García Pérez, 2010).

Según la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, entendemos por currículum:

La regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas.

Entre esos elementos encontramos la Metodología didáctica, la cual comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los mismos. Conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

Este elemento se convierte de esta manera en herramienta de transformación, eje y pilar de la planificación docente. Fundamento del cambio real que es necesario crear en nuestros colegios y que va a ayudar a su transformación.

En el anexo II de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Se recoge que: todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de una planificación rigurosa de lo que se pretende conseguir, teniendo claro cuáles son los objetivos o metas, qué recursos son necesarios, qué métodos didácticos son los más adecuados y cómo se evalúa el aprendizaje y se retroalimenta el proceso.

Los métodos didácticos han de elegirse en función de lo que se sabe que es óptimo para alcanzar las metas propuestas y en función de los condicionantes en los que tiene lugar la enseñanza.

La naturaleza de la materia, las condiciones socioculturales, la disponibilidad de recursos, las características de los alumnos y alumnas condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que será nece-

sario que el método seguido por el profesor se ajuste a estos condicionantes con el fin de propiciar un aprendizaje competencial en el alumnado.

Los métodos deben partir de la perspectiva del docente como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado; además, deben enfocarse a la realización de tareas o situaciones-problema, planteadas con un objetivo concreto, que el alumnado debe resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; asimismo, deben tener en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.

Teniendo como base esta premisa y respaldando nuestras afirmaciones en el compromiso legislativo por el cambio real y comprometido por parte de los centros docentes, vamos a presentar algunas de las apuestas fundamentales para el mismo. Nos vamos a ceñir al compromiso adquirido con la atención a la diversidad, entendida como una apuesta por la totalidad del alumnado partiendo del principio de inclusión recogido en la legislación.

3. INDEX FOR INCLUSIÓN

Asumiendo tal y como se ha indicado que la inclusión nos refiere a un cambio a la hora de entender y atender las dificultades que surgen en la interacción del individuo con el entorno, siendo éste último el responsable de no permitir una interacción y participación activa, significativa y satisfactoria, es necesario disponer de un instrumento que nos permita identificar estas dificultades del entorno. En la actualidad, uno de los instrumentos más conocidos para realizar esta evaluación e identificación de las diferentes barreras que impiden la participación plena de los alumnos es el llamado Index for Inclusión, instrumento creado por los profesores Tony Booth y Mel Ainscow (2000), del cual se acaba de editar su 3ª edición, (Booth y Ainscow, 2015), En el estado español, se formó en el año 2002, el Consorcio para la Educación Inclusiva (C.E.I.)¹, a partir del interés de un grupo de profesores universitarios por contribuir a la divulgación del Index for Inclusión, y en aquel momento se encargaron de traducir, editar y difundir la segunda de las ediciones, al igual que se ha realizado en esta tercera edición.

El Index consiste en un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva (Sandoval, López, Miquel, Duran, Giné, y Echeita, G., 2002).

Es quizá, la herramienta más conocida para la identificación de barreras y el trabajo en la mejora de las mismas. No en vano, Tony Booth y Mel Ainscow, autores de este índice, son los precursores del concepto “barreras para el aprendizaje y la participación”.

El Index trata de ser una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos objetivos fundamentales. En primer lugar, revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. El texto es también, en segundo lugar, una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de mejora, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.

En este sentido el Index nos adentra en la necesidad de valorar tres dimensiones: las culturas, las políticas educativas de los centros y sus prácticas con relación a la inclusión educativa en un sentido amplio y comprensivo, entendida como presencia, aprendizaje y participación de todo el alumnado en la vida escolar.

Estas tres dimensiones, están a su vez subdivididos en indicadores, y para evaluarlos establecen para cada uno de ellos un conjunto de preguntas, a modo de invitación para la reflexión. Estas preguntas son abiertas, y pueden ser modificadas por el propio centro, con el fin de que se adapten a su realidad concreta. A continuación nombramos las dimensiones y las secciones presentes en cada una de ellas.

DIMENSIÓN A: Creando culturas inclusivas.	
SECCIÓN A.1	Construyendo comunidad.
SECCIÓN A.2 .	Estableciendo valores inclusivos
DIMENSIÓN B: Estableciendo políticas inclusivas.	
SECCIÓN B.1	Desarrollando un centro escolar para todos.
SECCIÓN B.2	Organizando el apoyo a la diversidad.
DIMENSIÓN C: Desarrollando prácticas inclusivas	
SECCIÓN C.1	Construyendo un currículum para todos
SECCIÓN C.2	Orquestando el aprendizaje

Fuente: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Booth y Ainscow, 2015).

Cada sección contiene un máximo de doce indicadores que representan una formalización de «aspiraciones» con las que se valora y compara la situación de cada centro para establecer determinadas prioridades de mejora. No es necesario, ni tiene por qué desarrollarse el análisis del conjunto de indicadores en su totalidad, ya que puede abordarse algún aspecto de ellos, (Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y, 2015). Esto implica flexibilidad, cada centro puede seleccionar aquellos indicadores o aspectos que consideran más importantes trabajar.

Para proceder a su implantación, el mismo instrumento sugiere cinco fases o etapas (Booth y Ainscow, 2002), (Both, *et al.*, 2015), para su desarrollo y aplicación en el centro escolar, Por otra parte, esta propuesta no está cerrada, ya que indica que la situación y particularidad de cada centro, puede hacer que estas cambien, pero en todo caso se inicia un proceso de investigación-acción cíclico, estructurado en cinco fases, y que permiten abordar una revisión completa.

A continuación describimos brevemente estas fases, (Both y Ainscow, 2015), (Both *et al.*, 2015):

Fase 1: Comenzando

Fase 2: Descubriendo juntos

Fase 3: Elaborando un Plan

Fase 4: Pasando a la acción

Fase 5: Revisando los avances

Cada una de estas fases tiene descrita, a modo de propuesta, lo que puede realizarse en el centro, para poder garantizar el desarrollo de un Plan que acabe conduciendo al desarrollo de acciones sostenibles favorecedoras de la inclusión.

En relación a esta nueva versión, se hace explícito el marco de valores, que sostienen la educación inclusiva, siendo uno de ellos la sostenibilidad, y por otra parte, incorporando en la dimensión de un “currículo para todos”, un grupo de indicadores y preguntas que hacen referencia precisamente a cómo desarrollar y propiciar desde la escuela la sostenibilidad medioambiental.

Aunque muchos autores y desde distintos ámbitos han puesto de manifiesto el fundamento moral y ético que hay tras el empeño por avanzar hacia una educación más inclusiva, probablemente pocos como el profesor Tony Booth han puesto tanta insistencia en ello (Echeita, G y Navarro, D. 2015).

Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales. No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a la inclusión de la mejor manera posible (Booth, 2006:212).

¿A qué valores se refieren? El marco de valores propuesto, como aparece en la Tabla 1, diferencia entre aquellos que hacen más hincapié en las *estructuras* y que inciden más en el carácter de los que tienen que ver con las *relaciones*. Un tercer grupo se vincula a la tarea de alimentar el *espíritu humano*. (Echeita, G y Navarro, D. 2015:152). En todo caso, para los autores 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.

Tabla 1. 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		

Fuente: Extraído de (Booth y Ainscow, 2011:22).

Otra de las novedades de esta segunda edición, hace referencia a establecer un diálogo sobre el contenido de un currículum para la sostenibilidad. Se desarrolla en la sección llamada, “La construcción de un currículum para todos”.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Existe un compromiso real por parte de la administración a la hora de poner en juego a los centros docentes y llevar a cabo un proceso de transformación de los entornos y de las prácticas escolares. Esta forma de entender la educación exige desarrollar métodos, recursos y estrategias innovadoras que favorezcan la participación y la adaptación a diferentes situaciones o escenarios.

El index es un instrumento para revisar el grado en el que los proyectos educativos y curriculares de los centros, así como sus prácticas de aula, tienen una orientación inclusiva; de esta forma se facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos.

Notas

1. (<http://www.consortio-educación-inclusiva.es/>), En el año 2002 un grupo de profesores y profesoras de las Universidades Autónoma de Madrid (UAM), Autónoma de Barcelona (UAB) y Ramón LLull de Barcelona, con la colaboración de expertos de OREALC (la oficina regional de la UNESCO, con sede en Chile) se agruparon, con la finalidad de dar a conocer el Index for Inclusión, encargándose de la traducción, edición y difusión en lengua castellana de su segunda edición, y a día de hoy, esta unión sigue con la finalidad de seguir ofreciendo, individual o colaborativamente, formación, asesoramiento, investigación, difusión y transferencia de conocimientos, alrededor de la amplia temática de la *educación inclusiva*.

Referencias Bibliográficas

- ACNUDH. 2013. A/HRC/25/29., Estudio temático sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad. OHCHR. 22 sesión. 18 dic. 2013. P, 3. Disponible en http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/HRC/25/29&Lang=S, consultado el 16-08-2015.
- AINSCOW, Meil. 2001. **Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares**. Narcea. Madrid.
- AINSCOW, Mel, BOOTH, Tony & DYSON, Alan. 2006. **Improving schools, developing inclusion**. Routledge. USA.

- AINSCOW, Mel. 2008. **Mejorar las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración**. Narcea. Madrid.
- AINSCOW, Mel y ECHEITA, Gerardo. 2011. “La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. **Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura**, Vol. 12: 26-45.
- AINSCOW, Mel. 2005. **El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Barcelona: Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar**. Disponible en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_8/material_m8/mejora_escuela_inclusiva.pdf. Consultado el 10-07-2015.
- AINSCOW, Mel & CESAR, Margarida. 2006. “Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda”. **European Journal of Psychology of Education**, XXI. Vol. 3:231-238.
- ARNAIZ, Pilar. 1996.” Las escuelas son para todos”. **Siglo Cero**. Vol. 27(2): 25-34.
- ARNAIZ, Pilar. 2012. “Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo”. **Educatio Siglo XXI**, Vol. 30 (1): 25-44.
- ARNÁIZ, Pilar. 2003. **Educación inclusiva, una escuela para todos**. Aljibe.Málaga.
- BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel. 2002. **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid.
- BOOTH, Tony, NES, Kari & STROMSTAD, Marit. 2003. **Developing inclusive teacher education**. Routledge Falmer. Londres.
- BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel. 2004. **Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. Versión en castellano. UNESCO/OREALC.Santiago de Chile.
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. 2011. **Index for inclusion. Developing learning and participation in schools** (3ª ed.). CSIE.Bristol.
- BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel. 2015. **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares**. OEI/FUHEM Madrid.
- BOOTH, Tony; SIMÓN, Cecilia; SANDOVAL, Marta; ECHEITA, Gerardo y MUÑOZ, Yolanda. 2015. “Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada”. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Vol.13 (3), 5-19. Disponible en

- <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art1.pdf> Consultado el 1-08-2015.
- CALVO, María Isabel y VERDUGO, Miguel Ángel. 2012. “Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?” **Edetania. Estudios y propuestas educativas**, Vol 41: 17-30.
- CERMI. 2010. Comité español de Representantes de Personas con Discapacidad. **Manifiesto por una educación inclusiva, real y efectiva**. Disponible en boletin.cermi.es/render.aspx?fichero=625. Consultado el 20 de marzo de 2015.
- ECHEITA, Gerardo y GUTIÉRREZ, Ana. Belén. 2011. “Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas”. **Aula**. Vol. 17: 23-35.
- ECHEITA, Gerardo. 2013. “Inclusión y exclusión educativa: De nuevo voz y quebranto”. **Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, Vol. 11(2):100-118.
- ECHEITA, Gerardo; MUÑOZ, Yolanda; SANDOVAL, Marta y SIMÓN, Cecilia. 2014. “Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva”. **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**. Vol. 8(2): 25-48. Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art1.pdf> Consultado el 3-06-2015.
- ECHEITA, Gerardo y NAVARRO, Diego. 2015. “Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas”. **Edetania. Estudios y propuestas educativas**, Vol. 46:141-162.
- GARCÍA PÉREZ, A. 2010. “Atención a la diversidad en educación infantil”. **Revista digital. Innovación y experiencias educativas** Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/ANA%20EVA_GARCIA_1.pdf. Consultado el 10-08-2015.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 295, sección I, 97858-97918. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>. Consultado el 19-07-2015.
- MITTLER, Peter. 2000 **Working Towards Inclusive Education**. Fulton.London.
- NACIONES UNIDAS. 2006. Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/>. Consultado el 15-08-2015.
- PARRILLA, Angeles. 2009. “¿Y si la investigación sobre la inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico- narrativa”. **Revista de educación** Vol.349. 101-117.

- SANDOVAL, Marta; LÓPEZ, María L.; MIQUEL Esther; DURAN, David; GINÉ, Climent y ECHEITA, Gerardo. 2003. “*Index for Inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”. **Contextos Educativos**. Vol. 5: 227-238.
- SINGER, Peter. 2011. “The Expanding Circle: Ethics, Evolution, and Moral Progress”, **Princeton University Press**. Vol 1: 120-170.
- UNESCO. 2001. **The Open File on Inclusive Education**. UNESCO. Paris:
- UNESCO. 2008. **Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Superar la desigualdad por qué es importante la gobernanza** Paris. Disponible en. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177609s.pdf> Consultado 20 de enero de 2015.
- VITELLO, Sanley y MITHAUG, Denis. 1998. **Inclusive Schooling: National and International Perspectives**. Lawrence Erlbaum. Mahwah, NJ.