

**Estudios
de carácter
teórico-investigador**

LUCHANDO CONTRA LA EXCLUSIÓN: BUENAS PRÁCTICAS Y ÉXITO ESCOLAR

Pilar Arnaiz Sánchez
Universidad de Murcia

RESUMEN

Este artículo presenta el surgimiento de la educación inclusiva en el ámbito de la Educación Especial, las causas que la han promovido y la necesidad de reformar los sistemas educativos y las prácticas escolares para hacerla realidad. Con este fin se revisa lo acontecido en el desarrollo del movimiento de la integración escolar, los efectos negativos ocasionados por el modelo del déficit y la necesidad de desarrollar políticas inclusivas nacionales y sistemas de apoyos locales que promuevan la mejora escolar y el desarrollo de buenas prácticas en una escuela para todos.

Palabras clave: inclusión, exclusión, educación inclusiva, modelo del déficit, modelo curricular, integración escolar, mejora escolar, buenas prácticas.

ABSTRACT

This article presents the emergence of inclusive education in Special Needs teaching, the ideals it fosters, and the need to reform educational systems and school practices, so that it becomes a reality. To this end, we reviewed developments in mainstreaming, negative effects caused by the deficit model and the need to develop national inclusive policies and support systems at a local level that promote school improvement and the development of good practices in a school open to everyone.

Keywords: inclusion, exclusion, inclusive education, deficit model, curricular model, mainstreaming, effective whole school improvement, good practices.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un movimiento educativo que aparece a finales de los años ochenta y, con todo vigor, en los años noventa del pasado siglo capitaneado por profesionales, padres y los propios discapacitados, que luchan contra la idea de que la Educación Especial, a pesar de la puesta en marcha de la integración escolar, estuviera encapsulada en un mundo aparte, dedicado a la atención de una reducida proporción de alumnos calificados como discapacitados o con necesidades educativas especiales y siendo educados desde el denominado modelo del déficit.

El movimiento aparecido en Estados Unidos denominado “Regular Education Initiative” (REI) ha sido considerado como pionero en la aparición de la educación inclusiva, al defender la inclusión en la escuela ordinaria de los niños con alguna discapacidad. Los trabajos de sus principales representantes (Stainback y Stainback, 1989; Reynolds, Wang y Walberg, 1987), plantearon

la necesidad de unificar la educación especial y la normal en un único sistema educativo, criticando la ineficacia de la educación especial. La propuesta del REI fue clara: todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en las aulas regulares, y recibir una educación eficaz en ellas. Su exclusión a causa de la lengua, género o pertenencia a un grupo étnico minoritario deberían ser mínimas y requerir un razonamiento obligado.

Por ello, aparece cada vez con más fuerza la necesidad de reformar la educación general y especial a fin de que se constituyan en el mayor recurso para todos los estudiantes. Se requiere, por tanto, que se revisen los sistemas educativos para hacer posible que la educación llegue a todos en contextos regulares y no segregados. Esta nueva perspectiva ha fomentado el nacimiento y la defensa de la denominada educación inclusiva, que pone en tela de juicio el pensamiento existente sobre las necesidades educativas especiales y establece una fuerte crítica hacia las prácticas de la educación general.

Organismos como la UNICEF y la UNESCO se unen en la defensa de que la educación llegue a todo niño/joven en edad escolar, como se puede comprobar en la serie de acciones y reuniones internacionales que estos organismos han ido convocando para conseguir llamar la atención del mundo a este respecto: *Convención de los Derechos del Niño*, celebrada en Nueva York en 1989; la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* que tuvo lugar en Jomtiem (Tailandia) en 1990; la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* desarrollada en Salamanca en 1994; la llevada a cabo en Dakar (Senegal) en el año 2000 bajo el título de *Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos*; y la más reciente de nuevo llevada a cabo en Salamanca en 2009 *Volviendo a Salamanca: afrontando el reto: derechos, Retórica y Situación Actual*.

A partir de lo expresado en las declaraciones e informes derivados de las mismas, podemos comprobar que las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros.

La filosofía de la inclusión defiende, pues, una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social (Howe, 1996; Slee, 1996; Kerzner Lipsky y Gartner, 1996). De esta manera, la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar. Los educadores que se han arriesgado a educar con éxito a niños con discapacidades en el marco de la educación general saben y argumentan que estos alumnos “son un regalo para la reforma educativa” (Villa y Thousand, 1995, 31). Son estudiantes que fuerzan a romper el paradigma de la escolarización tradicional y obligan a intentar nuevas formas de enseñar.

1. CUESTIONANDO LAS PRÁCTICAS DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Una de las características del modelo del déficit, que ha caracterizado las prácticas de la integración escolar, es la consideración que realiza de las personas con alguna discapacidad. Desde su perspectiva, éstas son vistas muchas veces como un problema para el profesorado regular puesto que su presencia en las aulas requiere cambios en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que no saben bien cómo realizar. En consecuencia el alumno integrado, o lo que es lo mismo, con necesidades educativas especiales, está en el aula ordinaria pero su curriculum es diferente en muchos aspectos al de sus compañeros, y muy difícilmente encuentra con ellos puntos de unión en las actividades que realiza durante la jornada escolar. Esta forma de trabajar resulta problemática para el profesorado ya que el alumno integrado se va convirtiendo, poco a poco, en un elemento de distorsión en el aula, o en alguien que está ahí pero el profesor no sabe muy bien qué hacer con él. En determinados momentos esta situación puede llegar a angustiar a los profesores, quienes pueden tener mala conciencia, sensación de fracaso como docentes, o llegar a rechazar la diversidad en sus aulas, puesto que ésta se convierte en fuente de problemas más que en una oportunidad para buscar nuevas estrategias educativas.

Podemos afirmar, por tanto, que en el período indicado se produjo una respuesta bastante generalizada de las escuelas y de los centros que se tradujo en una adopción oficial de la integración, que tuvo una importante incidencia en las formas de trabajar en los centros. No entender la integración escolar como una tarea de toda la comunidad educativa, no establecer formas de trabajar donde la integración tuviera una importante proyección social reveló que no se había comprendido su auténtico sentido, y que se requería un cambio conceptual y práctico en su devenir. Y máxime cuando en la década de los años noventa empieza a producirse un cambio importante en las aulas, ya que la llegada de los alumnos inmigrantes a nuestro país empieza a configurar una escuela multicultural y plurilingüe con alumnos de muy diferentes características. Ya no se habla exclusivamente de la presencia en las aulas de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sino que la diversidad de características presente en las aulas requiere necesidades de respuesta educativa variadas.

Por eso empieza a utilizarse la expresión *atención a la diversidad* en el ámbito de la Educación Especial, con el fin de ampliar y apoyar el espectro de características y de situaciones educativas que son necesarias contemplar en la escuela. En el ámbito de la Educación Especial empieza a producirse un cambio puesto que ésta va a dejar de ser entendida como la disciplina dirigida a paliar las deficiencias que producen los trastornos neurológicos, fisiológicos o de otro tipo de algunos alumnos, para pasar a ser entendida como un conjunto de actuaciones cuya finalidad es facilitar que cualquier alumno pueda tener éxito en el sistema educativo en una escuela que es y debe ser para todos. Ahora empiezan a adquirir un papel relevante tanto las características propias de la persona como los del entorno en el que se desenvuelven. Desde esta perspectiva, la diversidad del alumnado es contemplada en las escuelas como un valor educativo que puede beneficiar a todos los alumnos de una escuela, al ofrecer oportunidades para la mejora de la práctica educativa; es más, se erige en un elemento potencialmente enriquecedor, tanto a nivel de actitudes y de valores como culturalmente (Arnaiz, 2000).

Se establece una nueva mirada que considera el origen interactivo de los problemas de aprendizaje, y desvía el foco de atención centrado exclusivamente en el alumno (como sucedía en la perspectiva individual representada por el modelo médico) hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, perspectiva representada por el *modelo curricular* (Ainscow, 2001; Stainback & Stainback, 1999). Los centros empiezan a convertirse en referentes para la atención a las necesidades específicas de los alumnos en su proceso educativo a través de las decisiones organizativas y curriculares que establecen. De esta manera ya no es posible legitimar procesos de enseñanza-aprendizaje asentados en los presupuestos de homogeneidad que han identificado la enseñanza tradicional, y no tan tradicional, caracterizados por el establecimiento, a través de la lección magistral y el excesivo protagonismo de los libros, de un ritmo común y de una respuesta educativa uniforme dirigida a una especie de canon o alumno “medio” inexistente. Planteamiento que sin duda ha contribuido a la segregación y a la exclusión de todos aquellos alumnos que no han sido capaces de seguir dicho ritmo.

Por el contrario, el modelo curricular defiende una concepción educativa firmemente edificada sobre los principios de heterogeneidad del alumnado y ofrece una respuesta educativa diversificada que se ajusta a las características personales de cada uno de los alumnos escolarizados en las aulas en el marco de lo que ha dado en denominarse educación inclusiva (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West 2001; Gross, 2004; Arnaiz, 2005; Mitchell, 2005; Echeita, 2006). Su finalidad es crear escuelas eficaces, y su interés se centra en comprender las dificultades de los estudiantes a través de su participación en las distintas experiencias escolares, permitiendo ayudar a una variedad más amplia de alumnos y profesores. Parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias desarrollando modelos que sepan responder a las variadas necesidades que presentan los alumnos. Propone, por ello, un cambio en la organización y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las escuelas, con el fin de que se garantice el ejercicio de los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho.

Por consiguiente, educar en la diversidad desde el modelo curricular significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, y conlleva desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y en una dinámica de trabajo para todos. Expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula (Goodman, 2001; Arnaiz y de Haro, 2004; Artiles, 2003; Artiles, Harris-Murri & Rostenberg, 2006). Aspectos todos ellos que completan planteamientos teóricos que se iniciaron con el proceso integrador, y que ahora se ven ampliados y completados por los presupuestos teórico-prácticos de la inclusión, abriendo un nuevo horizonte educativo.

Sin embargo, a pesar de este nuevo panorama educativo, coexisten en la actualidad ambas formas de actuar. Por una parte, encontramos escuelas y profesores que han empezado a cambiar su forma de concebir las necesidades educativas especiales y que promueven formas nuevas de trabajo; otros, en cambio, continúan fuertemente anclados en planteamientos cercanos a los presupuestos del modelo del déficit y tienen serias dificultades para abandonarlos.

Como se puede comprobar, la necesidad de avanzar hacia una situación que lucha contra todos estos fenómenos, que estigmatizan y llevan a la exclusión a muchos alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en la escuela regular, es del todo necesaria.

2. TRATANDO DE SALIR DEL MODELO DEL DÉFICIT: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva aparece en el ámbito de la Educación Especial con un fin claro: luchar contra las situaciones de exclusión que se estaban dando al amparo de la integración escolar.

En primer lugar hace suyas las reivindicaciones de los derechos humanos y lucha contra la exclusión que sufren muchas personas por motivos de pobreza, clase social, etnia, causas políticas, religión, discapacidad, género... De esta forma, la lucha que establece va más allá de lo meramente educativo y reivindica los derechos de cualquier persona sometida a exclusión por la causa que fuere. En segundo lugar defiende que la diversidad es un valor educativo en lugar de un problema, como tantas veces ha sido considerada y asume que todos los alumnos deben ser acogidos en la escuela ordinaria, al igual que sus familias y pasar todo el tiempo en el aula regular. De esta forma, plantea una serie de reflexiones acerca de la oportunidad de revisar la organización del centro, del curriculum, de las prácticas que se llevan a cabo en las aulas, la relación con las familias, nuevas necesidades de formación del profesorado,..., todas ellas cuestiones relacionadas con la heterogeneidad de características de los alumnos escolarizados en el centro.

Por todo ello se puede considerar que la educación inclusiva enlaza con los movimientos de reforma de las escuelas que pretenden con sus planes de mejora que la atención a la diversidad sea una realidad en las mismas. Así está provocando la revisión de numerosos sistemas educativos con la finalidad de hacer posible que la educación llegue a todos en contextos regulares y no segregados. Estamos ante un proceso cuyo principal objetivo es la educación para todos, y cuyas propuestas van dirigidas a dar las respuestas apropiadas a un amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en la educación formal como no formal. La inclusión busca cómo transformar los sistemas educativos con el fin de responder a la diversidad del alumnado, proceso en el que toda la sociedad está comprometida.

En consecuencia, la educación inclusiva se postula como “el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo” (UNESCO: Declaración de Salamanca, 1994, XI). Esto implica, indudablemente, crear ambientes de aprendizaje donde todos los estudiantes puedan aprender sean cuales fueren sus características.

Asimismo, la educación inclusiva debería ser considerada como “una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...]. Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito” (Arnaiz, 1996, 27-28). “Es una forma

mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y al ‘apartheid’. La ‘inclusión’ determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores” (Pearpoint y Forest, 1999, 15).

Como se desprende de estas definiciones, la educación inclusiva requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos. Defiende el paso de la educación segregada a un sistema inclusivo caracterizado por un aprendizaje significativo centrado en el estudiante. Sería la transformación de una sociedad y un mundo intolerante y temeroso que acoja y celebre la diversidad como algo natural (Arnaiz, 2003). Por tanto, reivindica una acción educativa que responda de la manera más eficaz a la diversidad de todos los alumnos

La UNESCO (2007) ha planteado un programa de acciones, y su sistema de seguimiento, denominado “Educación para todos”, dirigido a hacer posible que en el año 2015 la educación para todos sea una realidad. Los seis objetivos que establece para conseguirlo son:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente en los niños y jóvenes más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar para que en el 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, que se encuentren en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, y la terminen.
3. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos a un 50%, en particular de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente.
5. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocido y mensurable, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.
6. Y paridad e igualdad entre sexos.

En definitiva, la educación inclusiva pretende el aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, haciendo un especial hincapié en aquellos estudiantes que son vulnerables a la marginación y a la exclusión.

3. MEJORA ESCOLAR Y BUENAS PRÁCTICAS

En opinión de la UNESCO (2003), la pobreza, la etnicidad, la religión, la discapacidad, el género o la pertenencia a un grupo minoritario puede limitar el acceso a la educación o producir procesos de marginalización en la misma. Sin embargo, las consecuencias culturales, sociales y

económicas de estos factores no son siempre las mismas sino que dependen de las decisiones que rigen la política educativa y del funcionamiento de los centros. Así, por ejemplo, una enseñanza de baja calidad, una débil organización de la escuela o un currículum irrelevante pueden contribuir a aumentar la marginación y la exclusión (Arnaiz, 2005).

Por tanto, la comunidad educativa y los responsables de la política social, económica y educativa local, regional y nacional tienen que tener un rol activo y promover la atención a la diversidad de manera que los centros puedan evolucionar de la exclusión a la inclusión. El desarrollo de políticas inclusivas nacionales, de sistemas de apoyo locales, y de un currículum y formas de evaluación apropiados son importantes si se quieren crear contextos que propicien el desarrollo de la educación inclusiva. A su vez, la implementación de sistemas educativos más inclusivos será posible siempre que las escuelas se comprometan a trabajar en pro de la inclusión.

Si la educación inclusiva significa incorporar jóvenes y adultos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje en la sociedad; escuelas inclusivas que ayudan al desarrollo de comunidades donde todas las personas son igualmente valoradas y tienen las mismas oportunidades de participación; un proceso en marcha no un estado fijo; niños y jóvenes con discapacidad aprendiendo juntos desde la educación infantil hasta la universidad, con apropiadas redes de apoyo; y capacitar a los estudiantes para participar en la vida y en el trabajo de los centros de educación regular (CSIE, 2005), está claro que se necesitan contextos de aprendizaje más ricos y flexibles que contemplen la diversidad como una fuerza positiva que debe ser reconocida, celebrada y atendida.

Se requieren, en consecuencia, escuelas que se aparten del aprendizaje memorístico y que enfatizan aspectos prácticos basados en la experiencia y en el aprendizaje activo y cooperativo. Entre ellos cabría destacar, en opinión de la UNESCO (2003), la necesidad de superar obstáculos en los centros cuando deciden iniciar procesos de cambio que conducen hacia planteamientos más inclusivos. Procesos que deberían estar incardinados en los proyectos educativos como parte de la misión de los centros, y estar liderados por un grupo fuertemente comprometido con el cambio. Otras acciones imprescindibles serían el apoyo al profesorado, el establecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles y acordes a las habilidades e intereses de una población tan heterogénea como la que hoy en día está escolarizada en los centros, y la formación de toda la comunidad educativa.

Se trata de garantizar que la transición hacia la educación inclusiva no sea considerada como un cambio técnico o un mero cambio arquitectónico sino como un movimiento con una clara dirección filosófica que asegure actividades educativas con enfoques comprensivos que consideren las necesidades de los grupos normalmente marginados y excluidos. En este sentido es necesaria la construcción de políticas gubernamentales y de sistemas organizativos en pro de la educación inclusiva, la definición y el desarrollo de indicadores¹ para la inclusión, así como la diseminación de informaciones e ideas que estimulen el diálogo acerca de la diversidad y el derecho a una educación para todos en el siglo XXI.

La consolidación de una escuela y una educación comprensiva no ha de reducirse a cambios cuantitativos en los elementos del currículo escolar (disminución de contenidos, sustitutos de objetivos) o a la emisión de derechos reguladores. Por el contrario, cualquier cambio debe tener un carácter holístico y ser llevado a cabo conectando escuelas, entorno, e instituciones políticas y

económicas, como se ha puesto de manifiesto en los proyectos de mejora de las escuelas urbanas (Ainscow y West, 2008). Ha de implicar cambios cualitativos en la concepción de la educación, en el modelo curricular y en la organización escolar.

Asimismo, es necesario un liderazgo eficaz y que la escuela sea entendida como una comunidad de acogida (Villa y Thousand, 1995), como una comunidad de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2007; Elboj y otros (2002). Dentro de estos parámetros, Fullan (2001) indica cinco componentes para que el cambio sea posible: finalidad moral, comprensión del proceso de cambio, establecimiento de relaciones, creación y comunicación de saber y crear coherencia. Se trataría de trabajar para la mejora de la escuela desde una estructura cooperativa bajo la que los docentes coordinan sus esfuerzos y trabajan por un fin común, desarrollando un enfoque global de la dirección escolar y de la atención a la diversidad que promueva nuevos significados sobre la diversidad, revisión de las prácticas en las escuelas y una mayor relación entre las escuelas y la comunidad. Dichos cambios suponen una tarea de toda la comunidad educativa, que realizará las adaptaciones precisas para responder a los principios de comprensividad y de atención a la diversidad de cada centro educativo.

Puede inferirse de lo expresado que la atención a la diversidad es una tarea institucional que compete a la comunidad educativa, con la finalidad de dar la respuesta más adecuada a los alumnos escolarizados en el centro. Estamos hablando de grupos de profesores que buscan de forma cooperativa dar respuestas a la diversidad del alumnado a través de la reflexión de su propia acción. De igual forma no debemos olvidar que avanzar hacia sistemas educativos inclusivos requiere un cambio fundamental en la forma de pensar (Skrtic, 1991), abandonar el modelo del déficit y avanzar hacia el denominado “paradigma organizativo” que rechaza las explicaciones del fracaso escolar, centradas exclusivamente en determinados niños y de sus familias, para considerar también las barreras para la participación y el aprendizaje presentes en los sistemas escolares y que se convierten en importantes obstáculos para muchos estudiantes (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2002).

Cuando un centro o un grupo de centros se plantea este objetivo, hemos de tener en cuenta que está abriendo un espacio de reflexión y auto-evaluación, que va a dar la posibilidad de romper las dinámicas habituales y de encontrar otras posibilidades pasadas por alto que seguro van a hacer evolucionar la práctica profesional de los implicados. Una organización se conoce realmente cuando se intenta cambiarla. Para ello es necesario que se despliegue todo un dispositivo de trabajo que incluya la observación en las aulas para ver el trabajo que realiza el profesorado y las respuestas que da al alumnado; conlleva ahondar sobre las percepciones de los planes de enseñanza y aprendizaje existentes en el centro.

Se trata de entrar en una dinámica de trabajo en la que se produzcan ciertas interrupciones en el trabajo habitual, que fomenten la reflexión, la creatividad y la acción, haciendo “conocido lo desconocido” (Ainscow y Howes, 2008, 62); de establecer un espacio de revisión del pensamiento y la práctica que permitan identificar los obstáculos, elaborar un plan de acción, aplicarlo y ver sus resultados.

Una posible dinámica de trabajo, inspirada en la filosofía de las escuelas eficaces (Davis y Thomas, 1992; Reynolds y Ramasut, 1997), que debe acompañar cualquier trabajo de mejora escolar en un centro, nos propone los siguientes pasos:

1. *Consolidación del grupo de trabajo*: Se trata de crear un ambiente favorable y distendido en los primeros momentos de funcionamiento, con el fin de formar un grupo de trabajo que pueda trabajar de forma colaborativa. En esta andadura tiene que quedar claro que esta dinámica de trabajo debe permitir el análisis, la revisión, la crítica conjunta y la mejora de los aspectos organizativos y curriculares.
2. *Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas*: Se trata de exponer las dificultades existentes en el centro con el fin de realizar el diagnóstico de la situación existente en el mismo.
3. *Búsqueda de soluciones*: Una vez planteados los distintos problemas y analizadas las causas/situaciones que los determinan hay que buscar las soluciones más adecuadas a corto y largo plazo, a través de preguntas tales como: ¿qué educación queremos?, ¿quién la decide?, ¿qué papel corresponde al centro, profesores y comunidad educativa en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación?
4. *Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo*: Una vez valoradas, debatidas y aunadas las diversas soluciones por parte de todo el grupo, se decide abordar un plan de acción que contribuya a transformar la práctica de manera progresiva.
5. *Evaluación de la experiencia*: Debe realizarse a lo largo de la misma mediante un proceso de retroalimentación continua y al final de la misma.

Hasta ahora se están presentando en este apartados procesos que puedan facilitar el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos, así como dinámicas de trabajo que puedan ayudar a cada centro a establecer procesos de mejora escolar y, como consecuencia de los mismos, el desarrollo de buenas prácticas. Pero, como nos indican algunos autores (Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2009), establecer qué son buenas prácticas es ciertamente arriesgado, ya que si se hace, se establece una línea divisoria que siempre deja fuera a alguna de las partes. Cada proceso de mejora escolar debe ser establecido según el contexto, el profesorado, las características del alumnado... Variables tales como el liderazgo ejercido o no y en qué dirección, las características de la colaboración establecida o no en el centro, de las familias, del entorno ... pueden llevar a unos resultados u otros. Así se puede dar el caso de que lo desarrollado en un centro dé unos resultados muy buenos y aplicado a otro centro dé unos resultados no tan buenos. Cada realidad tiene sus propias características, lo que demanda planes de acción diferenciados. Ejemplos de ello pueden ser encontrados en Parrilla y otros (2002), Berruezo (2006), Arnaiz (2007), Ainscow y West (2008), Macarulla y Saiz (2009), entre otros.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003, 2005), tras los estudios realizados en diversos países europeos, sugiere siete grupos de factores que parecen ser eficaces para generar buenas prácticas desde el planteamiento de la educación inclusiva:

1. *Enseñanza cooperativa*: El profesorado necesita apoyo de y para la colaboración con diversos colegas del centro y profesionales de fuera de él.
2. *Aprendizaje cooperativo*: La tutoría en grupo es efectiva en aspectos cognitivos, sociales y emocionales. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente en un sistema de agrupamiento flexible y bien planificado, se benefician del aprendizaje conjunto.

3. *Solución cooperativa de conflictos*: Una herramienta eficaz para los profesores que necesitan ayuda para la inclusión de alumnos con problemas de comportamiento a la hora de reducir la cantidad y la intensidad de las interrupciones durante las clases es abordar este comportamiento indebido de forma sistemática. Se ha comprobado la eficacia de elaborar normas claras, acordadas con todos los alumnos (además de los incentivos adecuados).
4. *Agrupamiento heterogéneo*: Cuando se trata con la diversidad de alumnos en el aula es necesario realizar agrupamientos heterogéneos y aplicar estrategias pedagógicas más personalizadas.
5. *Enseñanza eficaz*: Las adaptaciones mencionadas anteriormente deberían aplicarse dentro de un enfoque general donde la educación se base en la evaluación y en las altas expectativas. Todos los alumnos –incluyendo los que tienen necesidades educativas especiales– muestran mejoras en su aprendizaje con un control y una programación y evaluación sistemáticos de su trabajo. El currículum se puede variar según las necesidades individuales.
6. *Sistema de aulas de referencia*: En algunos centros la organización de los grupos ha cambiado drásticamente: los alumnos permanecen en un área común consistente en dos o tres aulas donde se les imparten casi todas las materias. Un pequeño grupo de profesores es responsable de su educación en estas aulas de referencia.
7. *Formas alternativas de enseñanza*: Para apoyar la inclusión del alumnado con necesidades especiales se han aplicado varios modelos basados en las *estrategias de aprendizaje* en los pasados años. Estos programas pretenden enseñar a los alumnos cómo aprender y resolver problemas. Además, se puede asegurar que cuanto más responsabilidad se les dé a los alumnos sobre su propio aprendizaje, mayor será el éxito de la inclusión, especialmente, en la educación secundaria.

En síntesis, cabe indicar que para avanzar hacia la consecución de buenas prácticas cada centro tendrá que analizar su realidad, planificar su plan de mejora, definir las estrategias que pueden impulsar este cambio y evaluar lo realizado. El éxito o el fracaso de una experiencia reside no tanto en patrones establecidos desde posiciones y modelos externos, sino en cómo se plantee el proceso a desarrollar, el liderazgo y la colaboración que se ejerza para ello. De esta forma, el cambio puede ser vivido como una oportunidad para la mejora o como una amenaza.

Las aportaciones de carácter teórico y práctico que plantea la educación inclusiva me parecen de interés para avanzar y tratar de mejorar las instituciones escolares y, por ende, sus prácticas. No cabe duda que el movimiento de la inclusión ha abierto un horizonte hacia donde avanzar y como dar, al menos, los primeros pasos para ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2003). *Educación inclusiva y prácticas en las aulas de Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2005). *Educación inclusiva y prácticas en las aulas de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación.

- AINSCOW, M. (1995).** *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2001).** *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M.; BERESFORD, A.; HARRIS, A.; HOPKINS, D.; WEST, M. (2001).** *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. y HOWES, A. (2008).** Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades. En M. Ainscow y M. West (2008) *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea, pp. 61-72.
- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008).** *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2000).** La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* Valladolid: Grupo Editorial Universitario, pp. 87-103.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2003).** *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1996)** Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2005).** *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: EUNED.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2007).** Cómo promover prácticas inclusivas en educación secundaria. *Perspectivacep*, 14, 57-71.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2008).** Educación inclusiva, educación para todos. *Eduga*, 52, 12-15.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P.; GUIRAO LAVELA, J.M y GARRIDO GIL, C. (2007).** La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n23/>
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P.; DE HARO RODRÍGUEZ, R. (2004).** Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37.
- ARTILES, A. J. (2003).** Special education changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review*, 73, 164-202.
- ARTILES, A.J.; HARRIS-MURRI, N. & ROSTENBERG, D. (2006).** Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45, 260-268.
- BARTON, L. (Comp.) (1998).** *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BERRUEZO ADELANTADO, P.P. (2006).** Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002).** *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Centre for Studies on Inclusive Education (2005). *Working towards inclusive education*. <http://www.inclusion.uwe.ac.uk/csie/>.
- DAVIS, G. y THOMAS, M. (1992).** *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- ECHEITA, G. (2006).** *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.

- ECHEITA, G. (2009).** Escuelas inclusivas, escuelas en movimiento. En I. Macarulla y M. Saiz (coord.) (2009), *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó, pp. 37-55.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002).** *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2007).** Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad (www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf).
- FULLAN, M. (2001).** *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- GROSS, J. (2004).** *Necesidades educativas especiales en educación primaria. Una guía práctica*. Madrid: MEC y Morata.
- GOODMAN, J. (2001).** *La educación democrática en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- HOWE, K.R. (1996).** Educational ethics, social justice and children with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice*. Buckingham: Open University Press, pp. 46-62.
- KERZNER LIPSKY, D.; GARTNER, A. (1996).** Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice*. Buckingham: Open University Press, pp. 145-155.
- MACARULLA I.; SAIZ, M. (coord.) (2009).** *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.
- MITCHELL, D. (1995).** *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives*. London: Routledge.
- PARRILLA, A. y otros (2002).** Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327(137) (Monográfico).
- PEARPOINT, J.; FOREST, M. (1999).** Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback: *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, pp. 15-18.
- RAMASUT, A. AND REYNOLDS, D. (1993).** Developing Effective Whole School. Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice. In R. Slee (ed.): *Is There a Desk with my Name On IT?* London: The Falmer Press, pp. 219-240.
- REYNOLDS, M.; WANG, M.C. y WALBERG, H.J. (1987).** The Necessary Restructuring of Special and Regular education. *Exceptional Children*, 53(5), 391-398.
- SKRTIC, T.M. (1991).** Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. In M. Ainscow (Ed.): *Effective schools for all*. London: Fulton, pp. 20-42.
- SLEE, R. (1996).** Disability, class and poverty: school structures and policing identities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice*. Buckingham: Open University Press, pp. 96-118.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (1989).** Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (1999).** *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1994).** *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge & A vision*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2007). *Educación para todos en 2015 ¿Alcanzamos la meta?* París: UNESCO.

VILLA, R.A.; THOUSAND, J.S. (1995). (Ed.) *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.

VLACHOU, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.