PROYECTO ATLÁNTIDA

LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

EL ÉXITO PARA TODOS Y TODAS A LO LARGO DE LA VIDA



LA INCLUSIÓ EN L'EDUCACIÓ DEMOCRÀTICA

L'ÈXIT PER A TOTS AL LLARG DE LA VIDA

DEMOKRATA HEZKUNTZAN SARTZEKO

BIZITZAN ZEHAR GUZTIAK ARRAKASTA

INCLUSIÓN NA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

ÉXITO PARA TODOS AO LONGO DA VIDA

ELABORA

Proyecto Atlántida

COLABORA

GOBIERNO DE ESPAÑA | MINISTERIO DE EDUCACIÓN

IFIIE

"La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando (…). Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quién soy yo" (Booth, 2002)

"…Resulta complicado hacer entender que la inclusión acentúa la necesidad de hacer sistemas abiertos donde quepan los intereses, capacidades y trayectorias culturales de todos los alumnos (no sólo los que tienen discapacidad), considerando la diversidad humana como fuente inagotable de riqueza y no como causa de conflictos. (Echeita y Sandoval, 2010)

"Mientras sólo estemos dando importancia a lo que se puede evaluar mediante lápiz y papel– como los rendimientos que evalúan, por ejemplo, el siempre famoso PISA- y no seamos capaces de evaluar otras aspectos no menos importantes de la educación escolar, como es el proceso de inclusión educativa -, nuestra capacidad para avanzar en la dirección que marca este anhelo será muy limitada" (Ainscow, 2005)

En relación con el significado de la inclusión, desde el punto de vista lingüístico sucede, con frecuencia, que los profesores, investigadores y directivos educacionales se apresuran en comenzar la utilización de conceptos y términos de reciente aparición, sin un análisis crítico de sus significados. Intentan con ello generar un discurso que responda más a lo que parece de mayor actualidad y no siempre toman en consideración las implicaciones que ello puede tener no sólo para la clara exposición y comprensión de sus ideas, sino para la realidad educativa en la que ese discurso pedagógico debe ser asimilado. (Bell y Salgado, 2010)

PROYECTO ATLÁNTIDA

"INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: ÉXITO PARA TODOS Y TODAS A LO LARGO DE LA VIDA"

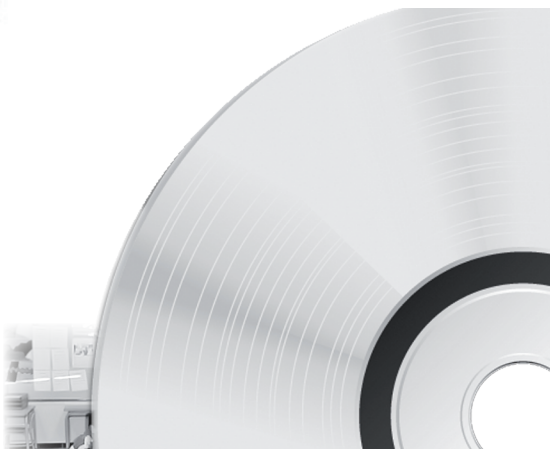
ELABORA

Proyecto Atlántida
Educación y Cultura Democráticas

COLABORA

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

IFIIE



Texto completo incluido en DVD con todo el material desarrollado y memoria 2006-2010

Coordinan:
Gerardo Echeita, Marta Sandoval, Nuría Illán, Jesús Domingo, Marta Soler,
Noelia Melero y Florencio Luengo

Madrid, diciembre de 2010
Edita:
Proyecto Atlántida
www.proyectoatlantida.net | lauris@eresmas.net

Producción:
IO, sistemas de comunicación www.io-siscom.com

Depósito legal: GU-348/2010
I.S.B.N.: 978-84-693-9285-0

Índice

BLOQUE I. CLAVES DE LA EQUIDAD Y LA INVESTIGACIÓN DEL ÉXITO ESCOLAR

1. Claves de la equidad como reto de la educación del siglo XXI:
   G. Echeita y Marta Sandoval 7
2. Equidad en la educación: del mar de conceptos al éxito de la educación para todos a lo largo de la vida.
   Rafael Bell Rodríguez y Carmen Salgado Castillo 18
3. Qué nos dicen las investigaciones europeas sobre equidad e inclusión? El proyecto INCLUDED:
   Rafael Feito y Marta Soler 20
4. La lucha activa contra el fracaso escolar, una prioridad del sistema educativo, los centros y un curriculum democrático:
   Juan M. Escudero y María Teresa González 23

BLOQUE II. PALANCAS PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA EQUITATIVA Y DEMOCRÁTICA

Coordinan: Jesús Domingo y Florencio Luengo

1. Las competencias básicas del curriculum y la atención a la diversidad:
   Jesús Domingo y Juan de Dios 25
2. Metodologías favorecedoras de la equidad educativa:
   2.1. El Aprendizaje cooperativo: una estructura de la actividad en el aula favorecedora de la equidad educativa
   Pere Pujolas Mases, Universidad de Vic 27
   2.2. La mediación y la zona de desarrollo próximo: puntos de apoyo para la construcción de una educación democrática
   Rafael Bell Rodríguez y Nuria Illán Romeu 43
   2.3. Metodologías superadoras de desigualdades desde una concepción dialógica del aprendizaje:
   Cristina Petreñas y Laura Ruiz 46
   2.4. El enfoque crítico y las metodologías participativas: premisas para el desarrollo humano local y la cultura inclusiva:
   Dolores Limón Domínguez y Noelia Melero Aguilar 59
3. Biografías: desarrollo profesional democrático de la inclusión
   Teresa, Sara y Antonio 64



BLOQUE III. EXPERIENCIAS Y REDES DE APOYO: LA EQUIDAD A LO LARGO DE TODA LA VIDA

3.1. Ámbito escolar 67

3.1.1. Estudio del alumnado con déficit social o discapacidad y su acceso a ser competentes. Seminario Atlántida de Granada[1]

Coordinación, Jesús Domingo y Juan de Dios Fernández 67

3.1.2. Comunidades de aprendizaje CREA Escuela de Adultos de la Verneda- ST Martí, Barcelona. LA VERNEDA-ST.MARTÍ: UNA ESCUELA DONDE LAS PERSONAS SE ATREVEN A SOÑAR 82

3.2. Ámbito familiar: Educación inclusiva y participación de las familias: dilemas, paradojas y esperanzas

Cecilia Simón y Gerardo Echeita 87

3.3. Ámbito social: Educación para la ciudadanía con perspectiva inclusiva de género: Una experiencia desde la infancia y la juventud en Sevilla

Dolores Limón Domínguez y Rocío Valderrama Hernández 89

4. COLECTIVOS ESPECÍFICOS: La escuela de vida. Sus aportaciones para una nueva comprensión de las personas con discapacidad intelectual

Nuria Illán Romeu y Rafael Bel Rodríguez 95

1 El Seminario Atlántida Granada para este trabajo ha estado compuesto por: Jesús Domingo y Juan de Dios Fernández (coords.), Ana Margarita Aranda, Asunción Bernabeu, Mª José Caballero, Patrocinio Fernández, Pilar González, Beatríz Ibáñez, Mª Aurora Martín, Benito Moreno, Beatriz Pedrosa, José Antonio Pareja, Mercedes Ojeda, María Luisa Toledano, Carolina C. Velasco y Magdalena Vera.

INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA:
ÉXITO PARA TODOS Y TODAS A LO LARGO DE LA VIDA

...A pesar de las excelentes intenciones el resultado ha sido con demasiada frecuencia la exclusión: oportunidades de educación de "segunda clase" que no garantiza la posibilidad de seguir estudios o una "adaptación de las enseñanzas" que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con determinadas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos al margen de la comunidad social y cultural [...] Por esa razón es necesario superar la exclusión mediante planteamientos inclusivos en la educación."

(UNESCO, 2003)

BLOQUE I

CLAVES DE LA EQUIDAD Y LA INVESTIGACIÓN DEL ÉXITO ESCOLAR

1. Claves de la equidad como reto de la educación del siglo XXI

Gerardo Echeita y Marta Sandoval

(Facultad de Formación de Profesorado y de Educación Universidad Autónoma de Madrid)

Introducción

La equiparación de oportunidades educativas y derechos a una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas ha constituido una de las vías centrales para contribuir a la pretendida y ansiada equidad educativa durante las últimas décadas. Con la finalidad de valorar la situación de nuestro contexto, se han puesto en marcha diferentes estudios centrados en conocer y, en los mejores casos denunciar, situaciones de desigualdad educativa en función de algunos referentes claves como son el acceso, la permanencia escolar, el rendimiento de los alumnos o la titulación obtenida. Éstos se han basado fundamentalmente en macro estadísticas que han tratado de analizar la desventaja educativa en función de variables como: el género, las condiciones sociales y económicas o la presencia de discapacidad, entre otras.

Sin duda, los resultados de estos estudios han aportado datos relevantes, oportunos y significativos de la situación de nuestro sistema educativo. Esta información ha permitido realizar un seguimiento de los progresos alcanzados hacia la consecución de objetivos internacionales en materia de desarrollo educativo o derechos humanos, especialmente, útiles para políticos y administradores. Sin embargo, estos datos no son suficientes para orientar los cambios necesarios que permitan disminuir las situaciones de desventaja escolar.

No hay que recurrir a macro estadísticas para reconocer que muchos de nuestros estudiantes se encuentran en desventaja educativa. En un centro escolar, todos los profesores pueden ser capaces de identificar sus nombres propios. Algunos de ellos no encuentran en la escuela las respuestas a sus carencias afectivas, a sus exigencias culturales o a sus aspiraciones laborales. Ellos y ellas, fundamentalmente, nos exigen cambios urgentes en la organización y funcionamiento de nuestros centros y, en el currículo escolar acordes con su realidad social y cultural.

La equidad en educación, no puede interpretarse como un concepto estático relativo a la cantidad de oportunidades educativas de acceso, permanencia o rendimiento, entre otras dimen-



siones educativas relevantes, sino que implica procesos proactivos y dinámicos para identificar modelos educativos más justos para todos los alumnos.

En este capítulo, partiendo de la reflexión sobre lo que significa la igualdad de oportunidades en educación, propondremos el marco de la educación inclusiva como referente para identificar los cambios escolares y promover las condiciones encaminadas a reducir las situaciones de exclusión escolar como pueden ser: la falta de acceso a la escolaridad, escolarización segregada en dispositivos especiales, fracaso escolar, maltrato entre iguales, desafecto y un largo etcétera. Este marco aporta unos referentes útiles para el profesorado a la hora de diseñar actuaciones que persigan superar aquellas condiciones y dimensiones de las que dependen dichas situaciones de exclusión. No obstante, aunque este encuadre conceptual nos ofrece posibilidades de cambio no está exento de tensiones y limitaciones que también mencionaremos a lo largo de estas páginas.

Además, estrechamente vinculado a los procesos de cambio escolar, nos centraremos en el papel del alumnado en dichos procesos y analizaremos la necesidad de implicar al alumnado como uno de los elementos, a veces olvidado, de la mejora educativa. Aunque abordaremos la participación del alumnado, no por ello otorgamos menos relevancia a la familia u otros agentes escolares y sociales que configuran todos ellos piezas imprescindibles para construir una escuela inclusiva en el siglo XXI.

¿Igualdad de oportunidades?

Tradicionalmente, el compromiso adquirido por ciertos países para asegurar que sus sistemas educativos garanticen la igualdad de oportunidades de su alumnado ha estado relacionado con la creación de programas y modelos educativos diferenciados para ciertos colectivos de alumnos. Bajo el concepto de "atención a la diversidad", tan popular en nuestro país, se han organizado en las últimas décadas multitud de programas y estrategias educativas que separan a ciertos alumnos con la finalidad de promover mejor su aprendizaje.

Todas estas medidas han contribuido a crear una doble escolarización, la del alumnado que "va bien" y responde a la enseñanza estándar y, del que no "encaja", "fracasa" o "no quiere estudiar". Para éste, sin haber "agotado" todas las posibilidades de enseñanza en aulas ordinarias, se buscan senderos paralelos y, en su mayoría devaluados por una vía de escolarización que incrementa el riesgo de su exclusión que tiene lugar de forma más llamativa a medida que ascendemos hacia los niveles educativos (Martínez, 2005). Este hecho no sólo ocurre en nuestro país, sino en la mayoría de países occidentales en los que el tratamiento a las diferencias se organiza a través de la diferenciación curricular por grupos de estudiantes

Algunos de nosotros empezamos a comprender que la diferenciación de la enseñanza tal y como se había entendido y practicado, dejaba ocultos procesos que conducían a distintas situaciones de exclusión, como en el caso de los alumnos considerados como con "Necesidades Educativas Especiales" (NEE). A continuación, expondremos el tratamiento educativo que ha marcado habitualmente una trayectoria no exenta de dificultades.

Según Booth y Ainscow (1998), la propia identificación de los alumnos con NEE lejos de ayudar, contribuye indirectamente a su marginación, debido a su ineludible efecto devastador sobre las expectativas del profesorado y compañeros. Entre sus consecuencias queremos destacar el usual encasillamiento de las respuestas educativas proporcionadas a estos alumnos, aspecto vinculado a que muchos profesores se perciban carentes de estrategias educativas para enseñar a estos alum-

nos y confíen su enseñanza al profesorado especialista. Situación que, además, limita la atención y, por tanto, los recursos existentes a aquellos alumnos diagnosticados con esta etiqueta, dejando fuera a otros alumnos que no cumplen determinados criterios diagnósticos.

La creencia generalizada de que estos alumnos "especiales" requieren métodos y estrategias de enseñanza igualmente "especiales" que sólo un profesorado particularmente "especializado", estaría en disposición de conocer y utilizar adecuadamente ha reforzado las decisiones de segregación de estos alumnos. En este sentido, las palabras del propio Ainscow (1995) son sobradamente elocuentes:

> *Tengo que decir que durante mi carrera he dedicado mucho tiempo y energía a encontrar métodos especiales de enseñanza que ayuden a los alumnos especiales a aprender…y he llegado a la conclusión de que ninguno de estos procedimientos merece ser tenido en cuenta. Si bien ciertas técnicas pueden ayudar a algunos alumnos a acceder al proceso de escolaridad, estas técnicas no garantizan de por sí el éxito escolar de este alumnado.* (Ainscow, 1995, p.29)

Además, si tenemos en cuenta la heterogeneidad de intereses, competencias y trayectorias sociales y culturales de los alumnos no es posible reproducir esquemas curriculares homogeneizadores para la supuesta mayoría del alumnado. Manuel Zafra refiriéndose al instituto *Fernando de los Ríos* de Fuente Vaqueros (Granada), del que fue director, nos lo explica de este modo:

> *"Hace cinco años en nuestro* instituto *no sabíamos qué se podía hacer con aulas en las que sólo la tercera parte del alumnado podía seguir una programación "normal"…Poco a poco empezamos a sufrir los daños derivados de una enseñanza que pretendía ser la misma para todos y que a muy pocos llegaba. Y esos pocos, además de desatendidos, perdían el tiempo y daban lugar a continuos incidentes en una progresiva espiral en la que, incluso con un sistema de convivencia muy controlado, no se lograban superar los problemas de fracaso, absentismo y conflictividad nunca resuelta*". (Zafra, 2006, p.166)

Es necesario considerar que la equiparación de oportunidades no puede conseguirse hoy en día a través de la diferenciación de grupos, desde parámetros organizativos y curriculares rígidos. La segregación escolar ha sido la moneda de cambio de algunas fórmulas organizativas en muchos centros, tal y como la UNESCO nos alertó hace años:

> *...A pesar de las excelentes intenciones el resultado ha sido con demasiada frecuencia la exclusión: oportunidades de educación de "segunda clase" que no garantiza la posibilidad de seguir estudios o una "adaptación de las enseñanzas" que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con determinadas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos al margen de la comunidad social y cultural […] Por esa razón es necesario superar la exclusión mediante planteamientos inclusivos en la educación." (UNESCO, 2003, pp. 3 y 4) [La negrita es nuestra]*

Distintos organismos de referencia internacional en el ámbito de la educación como la OEI, la OCDE o la UNESCO, han enfatizado en diversas ocasiones, que un sistema educativo más inclusivo debe colaborar para conseguir una sociedad más justa y con una mayor cohesión social pero ¿a qué nos referimos realmente cuando hablamos de inclusión educativa?



El planteamiento inclusivo en educación

La inclusión no marca un camino unívoco ni unidireccional, constituye un marco de referencia amplio, interpretado de manera distinta según los diferentes tipos de colectivos e instituciones. La UNESCO considera que la educación inclusiva implica: *"hacer efectivos para todos los niños, jóvenes y adultos, los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación". (*Definición que aparece en su propia web http: **http://www.unesco.org/es/inclusive-education).**

La 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (2008) denominada "Educación inclusiva: el camino hacia el futuro", supuso que 153 países, entre los que se encontraba España, consideraran la educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible.

En España, la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, ha sido el primer marco legal que incorpora la inclusión como uno de los principios y fines de la educación, *"la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de discapacidad" (art.1 apartado b).* Desde entonces cada vez es más frecuente encontrar en distintas fuentes documentales que la inclusión es el medio para construir una escuela mas justa. Así, lo señala la OCDE (2007), cuando considera que: "*la equidad es un concepto que abarca la inclusión, que básicamente, significa asegurar que las circunstancias personales y sociales, como el género, la procedencia económica y cultural, la discapacidad, por ejemplo, no constituyan obstáculos para el logro potencial educativo" (p.11).*

Nosotros secundamos la propuesta de conceptualización de Ainscow, Booth y Dyson (2006), en la que se define básicamente, como "*el proceso para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables" (p.25).*

En este sentido, la primera dimensión es la relativa a la presencia o acceso del alumnado a los centros regulares u ordinarios, es decir, aquellos centros a los que el alumno o los padres de éste, quisiera que acudiera si no hubiera elementos que lo impidieran (arquitectónicos, burocráticos, materiales, etc.).Tendemos a pensar que el acceso es un logro conseguido en nuestro país, pero muchos alumnos y familias con hijos con NEE, ejemplifican en primera persona que este hecho no es aún una realidad. A pesar de que los centros tienen el deber de escolarizar a todos los alumnos muchos alegan escasa adecuación de sus entornos[1] y falta de recursos personales y materiales.

En relación con la segunda dimensión propuesta, entendemos por aprendizaje la aspiración de que todo el alumnado aprenda y progrese al máximo de sus capacidades, y tenga experiencias educativas variadas, relevantes y significativas para su vida presente e inserción futura en la vida activa.

Finalmente, por participación entendemos el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (rela-

[1] Para profundizar en este tema, recomendamos el libro "*La accesibilidad en los centros educativos" de* Francesc Aragall (2010), que expone las indicaciones precisas de la accesibilidad de aulas, servicios, despachos, puertas, etc. de los centros escolares.

ciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.

Actualmente muchos profesores consideran que la inclusión de todos los estudiantes es la situación ideal y aunque con diferencias significativas en función de la etapa escolar, creen, a nivel teórico al menos, que este hecho beneficia a todos los alumnos. No obstante, al mismo tiempo también expresan sus dudas de poder proporcionar una respuesta educativa adecuada, debido a su falta de conocimiento, experiencia o formación (Pijl y Frissen, 2009, Marchesi y col, 2003). Entonces, ¿por dónde empezar? ¿qué podemos hacer para avanzar hacia centros cada vez más inclusivos?

La inclusión educativa avanza en la medida que somos capaces de identificar y eliminar *barreras*, que limitan el acceso, aprendizaje y participación de los alumnos. Se entiende por barreras, los recursos, los servicios y las ayudas que presta la Administración para la inclusión, los valores de la cultura escolar, las políticas, y las formas de concretar el currículo en el aula que pueden llegar a condicionar positiva o negativamente la presencia, el aprendizaje o la participación de determinados alumnos en la vida escolar, entre otros.

El modelo de identificación de barreras gravita sobre la autoevaluación de las prácticas escolares como eje vertebrador. De ahí, que puede ser muy útil la elaboración de un sistema de indicadores para que las escuelas puedan ser capaces de evaluar su propio centro. En este sentido, el *Index for inclusion (*Booth y Ainscow, 2002) adaptado al castellano como *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, López, Miquel y otros, 2003), nos proporciona indicadores y preguntas para guiar la indagación y la concreción de un plan de acción coherente y contextualizado a las necesidades de cada centro articulado a través de tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas.

La dimensión *Cultura* está orientada hacia la reflexión sobre la necesidad de la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y colaboradora. Pretende ayudar a analizar hasta qué punto existen *valores inclusivos*, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias. La dimensión *Políticas* ayuda a analizar los planes generales y las medidas de organización y funcionamiento del centro que condicionan las actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado. A este respecto se presta especial atención en esta dimensión al análisis de todas las modalidades de apoyo que utiliza el centro, pues éste se entiende como el conjunto de medidas que moviliza un centro para atender a la diversidad del alumnado, y no sólo como el trabajo específico que realizan algunos profesores o profesoras "de apoyo" designados para dicha tarea. Por último, la tercera dimensión, *Prácticas*, se centra en explorar si las actividades en el aula y las actividades extraescolares alientan el aprendizaje la participación de todo el alumnado y tienen en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

La experiencia nos enseña que para que se produzcan cambios sustantivos, no son suficientes los datos estadísticos, ni los controles de rendimiento escolar, ni siquiera la formación individual del profesorado. La estrategia para resolver los problemas existentes tiene que partir de la reflexión conjunta de la comunidad de un contexto concreto. De ahí, que la identificación de condiciones excluyentes puede ser un buen inicio, aunque a veces exigen un replanteamiento o cambio tan profundo que hace que resulte desconcertante para los centros.



Pero también tenemos que tener en cuenta que aun conociendo las principales condiciones y factores que contribuyen al desarrollo de políticas y prácticas inclusivas (Ainscow y Milles, 2009), parece que en muchos casos no es posible encontrar una respuesta educativa que satisfaga, a todos los agentes implicados. Es decir, resulta dilemático el derecho, a un alto rendimiento escolar acorde con sus necesidades específicas, acompañado de un sentimiento de participación, bienestar y pertenencia igualmente elevado, estando presente todo ello, de forma significativa y no solamente testimonial, en aulas, espacios y centros ordinarios o comunes.

Lo que sí sabemos que es posible es encontrar soluciones episódicas que satisfagan en cierto grado, en cada caso particular y contexto a los alumnos, profesores y familiares implicados. Así como mantenerse siempre alerta para buscar soluciones más completas y equilibradas respecto a la interdependencia entre las tres dimensiones mencionadas (presencia, aprendizaje y participación).

La participación escolar del alumnado

Anteriormente hemos señalado que el camino hacia las escuelas inclusivas no es ni mucho menos un camino unívoco, pero si tuviéramos que referirnos a una sola similitud para identificar correctamente las prácticas inclusivas, ésta haría mención a la idea de participación significativa de todos sus miembros en la comunidad escolar (administración, profesorado, servicios de apoyo y salud, familias y alumnos).

Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007) nos han hecho ver que el concepto de participación refleja algunos matices importantes que el propio concepto de inclusión a veces ensombrece, ya que éste sugiere cierta pasividad y unilateralidad ("alguien incluye a alguien – si quiere –"), mientras que la participación implica una responsabilidad recíproca. Estos autores han elaborado un marco de referencia para la participación que puede ayudar enormemente a revisar nuestras prácticas, centrados en los siguientes parámetros: *Participación y acceso*, que ellos resumen con la idea de "estar ahí", *participación y colaboración*, que ellos resumen con la idea de "aprender juntos" y, finalmente, *participación y diversidad*, que resumen con la idea de "reconocimiento y aceptación".

Una de las variables de análisis relacionadas con la última dimensión mencionada es el reconocimiento y aceptación de los estudiantes, entre otros, por parte de la comunidad educativa para fomentar su mayor participación. Asimismo, desde el marco de la mejora escolar, la participación del alumnado constituye una valiosa fuente para conocer el funcionamiento de las escuelas (Rudduck y Flutter, 2007, West y Mujis, 2008) y una forma de organizar el liderazgo distribuido (Gronn, 1999).

El simple hecho de dar la oportunidad a los estudiantes de expresar sus opiniones es de algún modo, reconocerles como sujetos activos y competentes para participar en todo aquello que afecta a sus vidas. Las experiencias activas de participación proporcionan a los alumnos un sentimiento de valía, les ayuda a pensar críticamente y, facilita que desarrollen un fuerte sentido de pertenencia en el centro. Asimismo, y, lo que aún es más básico, los estudiantes no pueden aprender a comportarse democráticamente en una institución que no les da experiencias para ello.

Durante los últimos años han emergido dos expresiones que cada vez con más frecuencia podemos encontrar al referirnos a la participación de los estudiantes como elemento de mejora escolar. Por un lado, lo que se ha denominado "implicación significativa de los estudiantes" (*me-*

aningful student involvement) que según Fletcher (2005), se refiere al proceso que compromete a los estudiantes como agentes de cambio escolar con la finalidad de fortalecer su implicación en su educación, su comunidad y, en definitiva, en la democracia. Por otro lado, en nuestro país, la literatura hace mención a "la voz de los alumnos". Según Susinos (2009), ésta es una expresión que aglutina una variada gama de experiencias educativas que animan la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes en los centros escolares.

Tradicionalmente, la participación del alumnado se ha limitado a consultar a los estudiantes sobre temas escolares (normas, estrategias de convivencia, uniforme escolar, cualidades de los profesores…) y de su aprendizaje (aspectos que les ayudan a estudiar, formas de organizar la tarea...). De hecho cada vez, tiene más importancia la consulta de los alumnos en el currículo escolar en países como Canadá, Reino Unido y Australia (Arnot y Reay, 2007; Holdsworth, 2000).

Si es importante que los alumnos tengan oportunidades de participar en las decisiones que les afectan, especialmente lo es para los alumnos más vulnerables a la exclusión escolar. No sólo por el beneficio en su autoestima sino porque la participación en actividades sociales (no meramente académicas), con los compañeros es la variable que tiene un efecto más directo en la aceptación social (Wendenlberg y Oyvinel, 2010).

En este sentido, se han sucedido algunas iniciativas que amplifican las voces de alumnos tradicionalmente en riesgo de exclusión. La Organización *Inclusion International* realizó en 2009 el proyecto "Cuando se nos incluya también" en el que se recogían las visiones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad y sus familias en 25 países.

En esta misma línea, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con Necesidades impulsó el encuentro entre estudiantes con NEE de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países, en el que se elaboró la denominada "*declaración de Lisboa*" (2007), en la que se recogen sus opiniones sobre inclusión educativa. En ella se concluye que: "*la educación inclusiva es la más propicia para vivir en esta sociedad, adquirir más habilidades sociales, vivir mayores experiencias, aprender a manejarse en la vida real y poder interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad*".

Así mismo, la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en colaboración con el Comité de la Infancia de la Unión Mundial de Ciegos y el Consejo Internacional para la Educación de los Discapacitados Visuales (ICEVI), propició un encuentro entre adolescentes con discapacidad visual de diferentes regiones del mundo en el que se recopilaron sus opiniones y vivencias en relación con los derechos que ellos percibían tener, su educación o relación con los iguales.

Una de las dificultades encontradas por los profesores o investigadores a la hora de promover la participación a algunos estudiantes con dificultades es recoger sus visiones mediante métodos clásicos de recogida de información. En este sentido, las imágenes (fotografías o dibujos) son muy útiles para reflejar sus experiencias de vida. Aunque estas imágenes no constituyen un fin en sí mismo, sino un medio por el que hallar una representación transparente de las experiencias de vida.



En este sentido, también nos podemos valer de técnicas de recogida de datos mediante estrategias informales. En esta línea el estudio de Messiou (2008) es ejemplar. La autora reunió las experiencias de marginalización de 227 alumnos de Primaria. Para ello, utilizó múltiples formas de recogida de información, como las asambleas, en las que preguntaba a los estudiantes lo que les gustaba o no de su escuela, provocando reflexiones del tipo "yo soy bueno en, me siento bien haciendo o me siento mal haciendo". Otra técnica empleada en su estudio es la denominada "el dado del sentimiento" en el que al tirar un dado los alumnos tienen que completar las frases "estoy feliz cuando…. "o "estoy triste cuando...". Además, utilizó el método "el mensaje en una botella", en el que les pedía los estudiantes que escribieran un mensaje para enviar a otro planeta recogiendo aquellas situaciones que no les hacían sentir felices en la escuela. Por último, empleó diferentes simulaciones de personajes para analizar los sentimientos en algunas situaciones de marginalización detectadas.

Thomson y Gunter (2006), señalan que aparte de la consulta, existen otras formas de llevar a cabo la participación, mediante el compromiso de los alumnos en los procesos de autoevaluación del centro que constituye una manera más sistemática de participación que la consulta puntual.

Por último, con la finalidad de que los alumnos obtengan un mayor protagonismo estas autoras introducen el enfoque de "alumnos como investigadores" en el que se asume que los estudiantes pueden emprender un trabajo serio y significativo de identificación de necesidades de su centro o aula y, a su vez ofrecer propuestas de mejora escolar a través de sus estudios de pequeña escala. Para ello, es conveniente que puedan utilizar alguna técnica de recogida de datos (grabaciones video, observaciones, entrevista, encuestas, etc.), por lo que es necesario formarles en alguna de ellas como ofrecerles las herramientas necesarias para poder analizar e interpretar esos datos con ayuda de sus profesores y/o investigadores.

Compartir con los alumnos la mejora educativa es un tema altamente delicado, porque a la vez que hablamos de recoger y amplificar las voces de nuestros alumnos, también hay que tenerlas en cuenta. Es decir, tan importante es la participación de los estudiantes como que los profesores apoyen y aprendan a escuchar a sus alumnos. Para que exista un verdadero cambio escolar es necesario que ambos estén de acuerdo en las mejoras que hay que hacerse.

Estamos de acuerdo con Valaitis (2002), cuando afirma que la participación es mucho más compleja que escuchar las voces de los alumnos. Es decir, en muchas ocasiones se recogen sus aportaciones, pero raras veces se les da un *feedback* ni se comparten sus informaciones con otros agentes educativos. Tan sólo sus experiencias se convierten en datos que dejan su impronta en publicaciones e informes de investigación. De ahí, la importancia de buscar otros recorridos más extensos de participación y fomentar mayor número de estructuras organizativas democráticas para implicar nuestros estudiantes.

En esta línea, Booth aporta la necesidad de orientar nuestras prácticas valorando las opiniones de nuestros estudiantes como válidas y, reconociendo sus derechos para hacerlo, como pasos previos para brindarles la participación:

"La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando (…). Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quién soy yo" Booth (2002, p. 2)

Para avanzar

La participación de todos los miembros de la comunidad educativa en general, y, especialmente del alumnado, constituye una vía con muchas posibilidades, apenas inexplorada para contribuir a la mejora educativa desde el marco de educación inclusiva. Aunque obviamente este marco no carece de limitaciones de distinta índole. En este sentido, no podemos dejar de mencionar algunas de ellas. Una de éstas procede del propio concepto de inclusión ya que, hoy en día persiste la rémora de simplificar la inclusión a los alumnos con discapacidad debido a la arraigada identificación de la inclusión como sinónimo de integración. Consecuentemente, éste es el motivo por el que las políticas de inclusión se consideren en muchas administraciones una responsabilidad de la educación especial y por tanto, estén ligadas al concepto de NEE (Blanco, 2006; AA.VV, 2009). De ahí, que muchos colectivos de personas y profesionales que defienden la igualdad educativa de alumnos en riesgo de exclusión no se sientan identificados con el movimiento de la inclusión.

Por tanto, resulta complicado hacer entender que la inclusión acentúa la necesidad de hacer sistemas abiertos donde quepan los intereses, capacidades y trayectorias culturales de todos los alumnos (no sólo los que tienen discapacidad), considerando la diversidad humana como fuente inagotable de riqueza y no como causa de conflictos.

Otra de las limitaciones de este marco, está vinculada a su puesta en marcha. A veces es desalentador pensar que los desarrollos locales generados son débiles, sujetos a matizaciones de todo tipo, que contrastan con los ambiciosos planteamientos iniciales teóricos. No obstante, resulta imposible desarrollar "desde fuera" o a golpe de "decretos" planteamientos centrados en el diálogo y en significados compartidos. Es decir, sólo existe el camino de crear un lenguaje y un entendimiento comunes, ya que el diálogo es la actitud más inclusiva que existe.

De ahí, la necesidad de crear condiciones escolares estableciendo espacios y tiempos que permitan reflexionar de manera conjunta basándose en evidencias o datos reales en un contexto escolar concreto. En este sentido, los cambios serian inabordables sino hiciéramos un esfuerzo de concreción, por considerar cada situación de desventaja, por organizar los recursos personales y materiales, por valorar los avances.

En esta línea, resulta necesario establecer en nuestro sistema educativo una serie de indicadores que desde un modelo de procesos nos permitan saber lo que está hecho y lo que falta por hacer. Aunque la mejora en educación esté centrada en contextos determinados, no haríamos ningún favor si el sistema educativo no aspirase a construir un sistema más equitativo con las diferencias humanas. Pero ello puede lograrse cuando se rinde cuentas y se muestra a la sociedad lo conseguido y lo que aún falta por conseguir. Por lo que, nuestra política educativa bien merecería un seguimiento constante y un análisis evaluativo continuado con objeto de tener evidencias y datos que ayudaran a tomar decisiones no sólo ideológicas – que lo son, pues es una política que se sustenta en la creencia profunda de la igualdad en la diversidad-, sino también empíricamente



contrastadas, como así lo han hecho, por ejemplo, Farell, Dyson, Polat, Hutcheson, y Gallannaugh (2008) en el Reino Unido. Por lo que a España y a sus Comunidades Autónomas se refiere es extensible a muchos otros países, esa mirada evaluativa es más bien testimonial y esporádica, sobre todo si se compara con la atención que se presta a otros rendimientos y procesos educativos[2]. Como bien señala el profesor Ainscow (2005), mientras sólo estemos dando importancia a lo que se puede evaluar mediante lápiz y papel –como los rendimientos que evalúan, por ejemplo, el siempre famoso *PISA*– y no seamos capaces de evaluar otras aspectos no menos importantes de la educación escolar, como es el proceso de inclusión educativa, nuestra capacidad para avanzar en la dirección que marca este anhelo será muy limitada.

En los últimos años, ha habido dos iniciativas en este ámbito que todavía deben difundirse y ampliarse. Por un lado, el Grupo Europeo de Investigación sobre la Equidad de los Sistemas Educativos (GERESE)[3] constituido en 2001 por la Comisión Europea, desarrolló un sistema de indicadores para evaluar la equidad de los sistemas educativos europeos respecto a los contextos desiguales (recursos económicos, culturales, aspiraciones, criterios de justicia de los alumnos..), procesos educativos (escolarización, gasto público, clima de centro, satisfacción de los profesores..) y resultados (competencias, conocimientos cívicos, carreras escolares…).

También la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en 2009[4], intentó establecer indicadores en tres áreas: legislación, financiación y participación. Con la finalidad de ofrecer a los países miembros un instrumento de evaluación sensible a los propios avances respecto de su política y prácticas educativas inclusivas.

Para finalizar, nos gustaría enfatizar la existencia de multitud de formas de aportación para construir un sistema educativo más inclusivo. Algunas de ellas vienen referenciadas a lo largo de este libro, aunque esta multitud de caminos no puede confundirnos. Todas ellas, promueven el debate en los centros y en el propio sistema, abarcan distintas formas de participación de alumnos, familias y otros agentes escolares y sociales, poniendo énfasis en la presencia el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas, y, especialmente en aquellos que tradicionalmente han estado en riesgo de exclusión educativa.

Referencias Bibliográficas

– AAVV. (2009) Situación de la inclusión educativa en España: Salamanca: INICO (Informe de Investigación)

– Ainscow, M y Miles, S. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En Climent. Giné (coord), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.

---

2 *El Instituto de Evaluación*, dependiente del Ministerio de Educación (www.institutodeevaluacion.me.es) y que trabaja en estrecha colaboración con servicios homólogos en las distintas Comunidades Autónomas, la OCDE, la Unión Europea y otros organismos internacionales, desarrolla, entre otros, los siguientes proyectos de evaluación y de elaboración de indicadores de educación: *Evaluación de la Educación Primaria* (desde el año 1995); *Sistema Estatal de Indicadores de Evaluación* (desde el año 2002); *Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos* (desde el año 1998). *Estudio Internacional PIRLS sobre el progreso en comprensión lectora* (desde 2001*); Proyecto Aprender a Aprender* (desde el año 2002); *Estudio Internacional ICCS sobre educación cívica y ciudadana* (desde el año 2004*); Estudio Internacional TEDS-M sobre la formación inicial del profesorado de matemáticas en educación primaria y secundaria* (desde el año 2006); *Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje* (TALIS) (desde el año 2006) o el más conocido *Programa para la Evaluación Internacional del Alumnos* (PISA)(desde el año 2000).

3 *http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/observation/equality_en.pdf.*

4 *http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-2013-for-inclusive-education-in-europe/indicators-ES.pdf*

- Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación de profesorado. Madrid: Narcea (2001, 3ªed). [V.O.: Special needs in the classroom: a teacher education guide. UNESCO, 1994].
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva Cuadernos de Pedagogía, 349, 78-83.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion Londres: Routledge
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: power, inequality and pupil consultation. Discourse, 28(3), 311-325.
- Black- Hawkins, K. Florian, L. y Rose, M. (2007). Achievement and inclusion in schools. Londres: Routledge
- Blanco, R. (2006) Equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice 4(3).
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998) From them to us. London: Routledge
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Echeita, G. (2006) Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones Madrid: Narcea.
- Fletcher, A. (2005). Meaningful student involvement guide to students as partners in school damage. [Recuperado mayo 1 , 2010 de www.soundout.org]
- Gronn, P. (1999) Life in teams: collaborative leadership and learning in autonomous work units, Burwood, ACEA.
- Holdsworth, R (2000) What is this about a "Whole- school approach" . En R. Holdsworth (ed). Discovering democracy in action. Learning from school practice. Melbourne: Australian Youth Centre..
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M.J. & Pérez, E. (2003). Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid
- Martínez, J. B. (2005). Educación para la ciudadanía. Madrid: Morata.
- Messiou, K. (2008) Encouraging children to think in more inclusive ways. British Journal of special education, 35(1), 26-32.
- OCDE (2007). No more failures: ten steps to equity in Education. Paris: OCDE.
- Pijl, S. J., y Frissen, P. H. A. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. Educational Management Administration & Leadership, 37(3), 366-377.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid: Morata.
- Sandoval, M., López, Mª.L., Miquel E., Duran, D., Giné, C. y Echeita, G. (2003). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos, 5, 227-238
- Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. Revista de educación, 349, 119-136
- Thomson, P. y Gunter, H. (2006). From "consulting pupils" to "pupils as researchers" a situated case narrative. British Educational research Journal, vol. 32(6), 839-856.
- UNESCO (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión. Documento conceptual.
- Valaitis, R. (2002), They don't trust us: We're just kids. Views about community from predominantly female inner city youth. Health Care for Women International, 23, 248–266.
- Wendelborg, Chr y Oyvind, kvello (2010) Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular school in Norway. Journal of applied in Intellectual Disabilities, 23, pp. 143-153.
- West, M y Mujis, D. (2008) Personalized learning (cap. 11). En Christopher Chapman y Helen Gunter (ed) Radical Reforms: perspectives on an era of educational change. London: Routledge.
- Zafra, M. (2006): La formación del profesorado para la diversidad social. Revista de Educación, 339, pp. 147-168.



2. Equidad en la educación: del mar de conceptos al éxito de la educación para todos a lo largo de la vida

Rafael Bell Rodríguez y Carmen Salgado Castillo

El desarrollo de la humanidad, su avance hacia nuevas metas y propósitos, la complejidad del mundo en que vivimos y los crecientes logros científicos de nuestra época, encuentran cada vez un mayor reflejo en el lenguaje, particularmente en los sistemas conceptuales de las diferentes disciplinas científicas, entre las cuales las Ciencias de la Educación no constituyen una excepción.

Y es que el lenguaje, el científico en particular, como subrayó Vigotsky,…"es el instrumento del pensamiento, el instrumento de análisis, y basta con mirar el instrumento que utiliza la ciencia para comprender el carácter de las operaciones a que se dedica"[5].

Somos partícipes entonces de un imprescindible proceso de profundización, revisión, actualización y enriquecimiento conceptual, que, en virtud de su trascendencia y particularidades, no ocurre de manera instantánea ni homogénea. Su comprensión y aplicación práctica está condicionada por diversos factores ideológicos, socio-históricos, culturales y lingüísticos.

Acercamiento al condicionamiento de los sistemas conceptuales

El condicionamiento ideológico del referido proceso conceptual se fundamenta en la concepción del mundo, en los conocimientos, intereses, posturas y creencias desde las cuales los distintos investigadores abordan la realidad y la reflejan en las posiciones que asumen a la hora de presentar sus propuestas conceptuales y metodológicas.

Como regla ello también se expresa mediante el uso de diferentes categorías filosóficas, en cuyo tratamiento y aplicación en relación con un sistema conceptual determinado, no se puede obviar un punto de partida de contenido filosófico, en particular para el análisis de categorías tales como hombre, personalidad, desarrollo, contradicción, esencia y fenómeno, axiología, entre otras.

A su vez, la revisión y actualización conceptual no puede prescindir de los antecedentes históricos del concepto estudiado y del análisis de su evolución hasta la actualidad. Su comprensión y proyección no puede ser realizada al margen de las condiciones históricas y sociales del diverso y complejo contexto en el que se genera la necesidad de su realización.

Nadie pone en duda la complejidad de la educación como fenómeno social, en la que se expresa la influencia de múltiples y variados factores que desde diversos niveles (sociedad, comunidad, centro y aula) imponen a la realidad educativa condiciones y retos a los que necesariamente los sistemas conceptuales han de dar respuesta.

Al mismo tiempo y dado el valor de la cultura en el desarrollo humano y el reconocimiento de su

---

[5] Vigotsky, L.S. Obras escogidas, t-1, parte 3, Editorial "Pedagoguica", Moscú, 1983, pág. 473

papel en todos los ámbitos de la vida, resulta innegable que ella condiciona y en no pocas ocasiones, a partir de su innegable influencia, genera la necesidad de elaborar y presentar propuestas conceptuales, que toman de la cultura su orientación y nutrientes básicos, para luego retornar y enriquecer con sus aportes, a la propia cultura.

Desde el punto de vista lingüístico sucede, con frecuencia, que los profesores, investigadores y directivos educacionales se apresuran en comenzar la utilización de conceptos y términos de reciente aparición, sin un análisis crítico de sus significados. Intentan con ello generar un discurso que responda más a lo que parece de mayor actualidad y no siempre toman en consideración las implicaciones que ello puede tener no sólo para la clara exposición y comprensión de sus ideas, sino para la realidad educativa en la que ese discurso pedagógico debe ser asimilado.

Como resultado de ese proceso, que como regla responde a la consideración de los factores arriba señalados, determinados conceptos son superados o abandonados, algunos se precisan y contextualizan mejor y otros son introducidos y asimilados, en respuesta a las exigencias de la actualidad y del propio desarrollo científico. Consecuentemente la plataforma conceptual de las Ciencias de la Educación y especialmente de la Pedagogía no permanece invariable, más aún en esta etapa, en la que se acentúan el reconocimiento del papel de la educación en la sociedad, la aceptación del rol activo y protagónico del sujeto que aprende y la necesidad de asegurar que todos puedan acceder a una educación de calidad y alcanzar, en el ejercicio de este derecho, el mayor nivel de éxito posible.

Una muestra elocuente de lo hasta aquí señalado se encuentra en el ámbito identificado tradicionalmente bajo la denominación de "Educación Especial", que en los últimos años se ha convertido en uno de los escenarios con mayores posibilidades para promover el abordaje de las más disímiles cuestiones, tanto de carácter teórico como práctico, referidas a la atención y educación de la población con determinadas necesidades educativas especiales, quienes demandan, para su atención efectiva, una respuesta basada en la equidad y orientada hacia la inclusión.

Derivado de lo antes expuesto, el propio concepto de "Educación Especial" ha continuado evolucionando y hoy no es difícil advertir la profunda transformación que sigue experimentando, y que se vincula muy fuertemente con la recuperación y establecimiento de su verdadera esencia pedagógica y con su definición como una política de todo el sistema educativo de amplia proyección social. Al amparo de esta transformación conceptual conviene insistir en que lo más importante no es que se siga promoviendo la generación de expresiones o nuevos conceptos para la identificación del tipo de alumno que requiere una atención educativa más especializada, sino que se asegure el cumplimiento de las medidas educativas que garanticen el mayor éxito posible de todos y cada uno de los educandos, lo que puede ser evaluado a partir del nivel que alcanzan en el desarrollo de las competencias básicas.

Enfocar el horizonte más allá del mar de conceptos

El movimiento de "Educación para Todos", la adopción de múltiples compromisos y declaraciones internacionales dirigidas al logro del acceso de todos a una educación de calidad y las realidades educativas, tanto en cada país como a nivel internacional, han colocado el tema de la inclusión educativa como uno de los centros de atención en el debate pedagógico y social de la actualidad. **(Continúa en DVD)**



3. ¿Qué nos dicen las investigaciones europeas sobre equidad e inclusión? El proyecto INCLUDED

Rafael Feito y Marta Soler

Introducción

En una sociedad como la actual el poder contar con investigaciones de calidad que tengan un impacto en la superación de desigualdades sociales es fundamental para promover la inclusión y la equidad. Del mismo modo que la investigación en medicina contribuye a que se hagan mejores diagnósticos y se elijan los mejores tratamientos para sanar al enfermo, en educación la investigación ha de contribuir a identificar aquellos elementos que están contribuyendo a la reproducción del fracaso escolar y de la exclusión social y detectar aquellos que contribuyen al éxito educativo y, por lo tanto, a la inclusión social.

Disponemos de datos que son contundentes. Todos y cada uno de los informes PISA realizados hasta el momento detectan una estrecha correlación entre los niveles educativos y socio-ocupacionales de los padres –sobre todo de las madres- y los rendimientos educativos. En aquellos países que practican la segregación temprana –como es el caso de Alemania- la diferencias son aún, si cabe, más hirientes.

En 2005 Eric Hanushek y Ludger Woessmann publicaron un documentadísimo artículo (se puede ver en www.CESifo.de) en el que explicaban que el adelanto de la elección –pese a que sea a los quince años en lugar de a los dieciséis como ahora- incrementa la desigualdad educativa. Aunque de un modo menos claro, también se observa que disminuye el rendimiento medio. En algunos países tan trascendental decisión tiene lugar a los diez años (es el caso de Austria, Alemania, Hungría o la República Eslovaca). Por el contrario, en otros como Canadá, Japón, Noruega, Suecia, el Reino Unido y los Estados Unidos el nivel de secundaria inferior es comprehensivo.

Los autores aportan una tabla que no deja lugar a dudas: allí donde la separación tiene lugar antes de los dieciséis años los resultados en los informes PISA muestran una mayor desigualdad que donde no hay tal división temprana.

El éxito escolar, según el Informe de Calidad de la Educación {{1623 European Commission. Directorate-General for Education and Culture 2000}}, se define como una disminución en las tasas de abandono, la finalización de la educación secundaria y la participación en la educación terciaria o superior. Todos ellos son elementos de especial importancia para la inclusión social.

La Estrategia de Lisboa revisada {{1622 European Commission 2005}} hace referencia a la necesidad de desarrollar sistemas educativos de calidad para conseguir la competitividad a la que quiere llegar la Unión Europea. A pesar de ello, la educación en Europa aún dista de ofrecer esa respuesta de calidad para conseguir las sociedades cohesionadas, competitivas y más democráticas que quiere. Según los datos recogidos por EUROSTAT {{1621 European Commission 2004}} el porcentaje de estudiantado de entre 18 y 24 años que no ha completado la educación superior fue el 17.2% en el año 2000 y el 15.9% en el 2004 en la Europa de los 25.

La Unión Europea ha optado por el éxito escolar hasta la secundaria superior (bachillerato o formación profesional de grado intermedio) para la inmensa mayoría de la población. Ya en la declaración de Lisboa de 2000 se consignó el propósito de que al menos el 85% del grupo de edad de entre 20 y 24 años alcance como mínimo una credencial de educación secundaria superior. Esto es así porque los tiempos actuales requieren una ciudadanía informada y participativa ante los innumerables retos sobre los que hemos de tener una opinión informada. En tanto que ciudadanos somos inquiridos en torno a cuestiones cada vez más complicadas, desde el cambio climático al uso de las células madre. En cualquier contexto laboral o en un vecindario o en una reunión de padres y madres en la escuela nos encontramos con gentes de distintas culturas con los que hemos de aprender a relacionarnos. Nuestros hogares y nuestra vida cotidiana se han visto invadidos por un sinfín de nuevos aparatos que facilitan nuestra existencia pero cuyo uso requiere una cierta predisposición hacia lo nuevo. Nuestra esperanza de vida es cada vez mayor, lo que se traduce en que cada cual se ve forzado a emprender nuevos proyectos vitales al acceder a una jubilación cada vez más prolongada.

La educación es un bien público, lo que quiere decir –entre otras cosas- que toda la sociedad se beneficia por el incremento de personas con alta titulación educativa. Este el genuino significado de la idea de que la educación es un bien público. Un año más de educación se traduce en un beneficio social en forma de menor delincuencia, mejor salud, mejor convivencia, etc.[6] Algo similar planteaba el informe *Eficiencia y equidad en los sistemas educativos europeos* (Bruselas. 8.9.2006, Comunicación de la Comisión al Consejo):[7]

– El coste medio en EEUU de una persona en el curso de una vida que abandona la secundaria es de unos 350000€ (incluye pérdidas de impuestos, incremento de la demanda en atención sanitaria y mayores índices de criminalidad)

– Si en el Reino Unido un 1% más de la población activa tuviera titulación de enseñanzas medias en lugar de no tener ninguna, el beneficio para el país ascendería a unos 665 millones de libras esterlinas merced a la disminución de la criminalizada y el aumento de los ingresos potenciales.

Pero, por otro lado, la proporción de empleos que exige alta cualificación crecerá más que el resto de aquí a 2020.

¿Cómo hacer para que la que más que probable incorporación al sistema educativo de casi todos los jóvenes hasta los dieciocho años y más no se traduzca en la evidente desigualdad de que ciertos grupos sociales sean enviados a la formación profesional intermedia y otros al bachiller y, seguramente, la universidad?

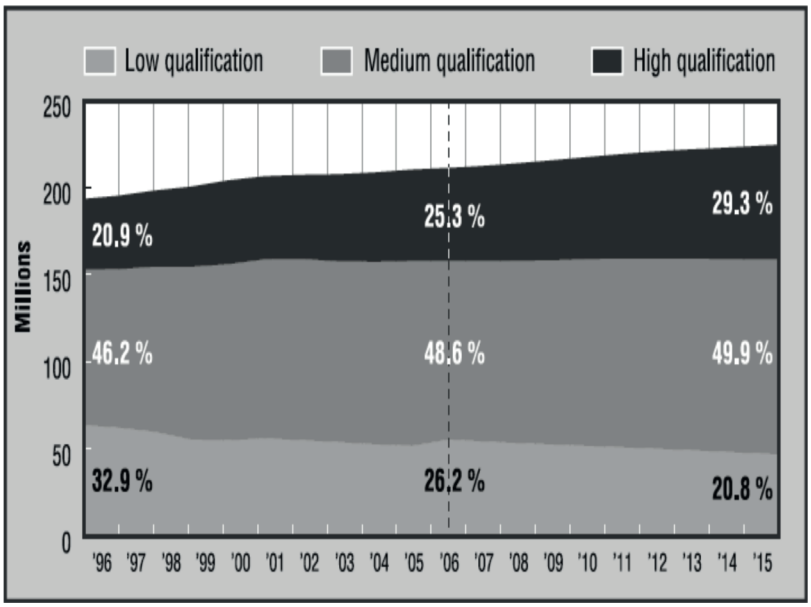
En Europa se hace necesaria investigación educativa que cree conocimiento científico de calidad y que contribuya a que el éxito escolar sea una realidad, especialmente para los grupos vulnerables, como algunas minorías culturales, que sufren de mayores desigualdades y resultados más pobres en educación.

---

6 Se puede ver al respecto el interesante estudio de Philip Oreopoulos, "Would More Compulsory Schooling Help Disadvantaged Youth? Evidence From Recent Changes to School-Leaving Laws". Disponible en http://www.chass.utoronto.ca/~oreo/research/school%20leaving%20age%20to%2018/should%20we%20raise%20dropout%20age%20to%2018%202007%20july.pdf (consultado el 25 de octubre de 2009).

7 Disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_es.pdf (consultado el 23 de diciembre de 2009).





Como por ejemplo una de ellas es el proyecto INCLUDED que a continuación explicaremos.

2. Proyecto INCLUD-ED: Proyecto Integrado del Programa Marco (UE)

Para hacer frente a los principales retos a los que se enfrenta Europa, la Comisión Europea diseñó desde el año 1984 los Programa Marco de Investigación los cuales han constituido los principales instrumentos de financiación con los que la Unión Europea apoya la investigación y desarrollo en prácticamente todas las disciplinas científicas, y con un fuerte enfoque interdisciplinar. El actual 7º Programa Marco (2007 – 2013) ha definido diez grandes temas de investigación: Salud; Alimentación, agricultura y pesca, biotecnología; Tecnologías de la información y la comunicación (TIC); Nanociencias, nanotecnologías, materiales y nuevas tecnologías de producción; Energía; Medio ambiente; Transporte (incluida la aeronáutica); Ciencias socioeconómicas y humanidades; Espacio; Seguridad.

Dentro del Programa Marco de Investigación existen diferentes instrumentos de investigación. Los proyectos RTD son los que propiamente se orientan a generar nuevo conocimiento a nivel europeo. Otras acciones, como las redes de colaboración o plataformas tecnológicas, suponen acciones complementarias y de apoyo a la investigación propiamente dicha.

(Continúa en DVD)

4. La lucha activa contra el fracaso escolar, una prioridad del sistema educativo, los centros y un curriculum democrático

Juan M. Escudero y María Teresa González

Universidad de Murcia

Reducir significativamente el fracaso escolar, especialmente en la educación obligatoria, es uno de los temas más urgentes al que ha de responder la educación española como es debido. Cualquier proyecto de escuela y currículo democrático tiene que situar ese objetivo en el centro de los análisis y las críticas de la situación actual y, asimismo, de las propuestas y proyectos. La persistencia de las tasas conocidas de fracaso son motivos suficientes para definirlo como un problema. Ya que no se reduce a grandes cifras, sino que tiene otras muchas caras, es necesario ampliar la mirada, entender por qué y cómo ocurre en contextos determinados y desvelar en lo posible sus impactos negativos sobre las trayectorias vitales, académicas, personales y sociales del alumnado, así como sobre sus familias, el profesorado, los centros y, por extensión, la sociedad que también llegan a sufrirlo. A fin de cuentas, representa la conculcación del derecho esencial de todas las personas a una buena educación, lo que es incompatible con los valores y principios elementales de una buena sociedad, democrática, justa y equitativa.

Proveer una educación que garantice efectivamente las experiencias y los aprendizajes debidos a todo el alumnado es, ciertamente, un objetivo legítimo, pero, por lo visto, extremadamente complejo y difícil de lograr satisfactoriamente. Sigue como si fuera una roca inamovible a pesar de tantas reformas que, aunque reiteradamente lo han declarado como una de sus prioridades, una y otra vez han fracaso en evitarlo o, cuando menos, reducirlo significativamente. Ahí sigue a pesar de tantos cambios y, paradójicamente, tras idear y aplicar la panoplia conocida de programas y medidas específicas más recientes destinadas a combatirlo. Nuestros índices de repetición de cursos, de no promoción y no graduación vienen siendo más elevados de lo razonable, particularmente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), y también, aunque en menor grado, en la Educación Primaria.

Por los factores, condiciones y dinámicas múltiples que producen fracasos y vulnerabilidad escolar, no cabe esperar soluciones fáciles. Hay que echar mano de formas de pensar diferentes a las dominantes, reconocer y comprender esos fenómenos en contexto y acometer respuestas mejor fundamentadas, integrales, bien coordinadas y más efectivas. Contando con la experiencia y el conocimiento disponible, la cuestión no radica en seguir legislando programas estructurales aislados y específicos, reactivos y acumulativos. Los desafíos y las posibles respuestas exigen una visión global y no parcelaria, promover proyectos que intenten modificar el núcleo y las condiciones de la escolarización, acometiendo cambios sustantivos culturales, políticos y prácticos, realizando un seguimiento documentado, reflexivo y crítico que permita seguir aprendiendo de las experiencias propias y ajenas. Uno de los focos más inexcusable ha de centrarse en dar la batalla a creencias muy extendidas y persistentes según las cuales el fracaso escolar vendría a ser algo así como un fenómeno caído del cielo, una fatalidad y, si no, un resultado imputable básicamente a los estudiantes (algo habrán hecho para merecer reprobaciones y suspensos) y a sus entornos sociales y familiares (su desidia y desinterés por la vida



escolar de sus hijos e hijas). Refugiarse en el pretexto de que siempre ha existido y sostener la profecía de que seguirá existiendo, se haga lo que se haga, son algunas de las barreras mentales que cercenan de raíz cualquier proyecto supuestamente encaminado a remediarlo. La extrema complejidad que comporta la pretensión de garantizar a todo el alumnado la educación y los aprendizajes debidos se torna en un imposible si, por principio, se cierra cualquier ventana de ese modo a la posibilidad de que las cosas puedan y deban discurrir de otras formas. Sean cuales sean las retóricas de la educación para todos, se enuncie como se quiera el derecho fundamental de todas las personas a la educación, todo quedará en saco roto mientras no se aplique la inteligencia, la voluntad y los compromisos necesarios para garantizarlo mucho mejor que hasta la fecha.

Los análisis que siguen proceden de varias investigaciones llevadas a cabo en los últimos años por diferentes grupos de investigación de la Universidad de Murcia, de Granada y del País Vasco sobre los riesgos de exclusión educativa y el fracaso escolar. Conectan de lleno con las preocupaciones y los propósitos del Proyecto Atlántida. Su apuesta por una escuela y un currículo democrático se concreta en una lucha conceptual y práctica contra la vulnerabilidad y la exclusión educativa que, hoy por hoy, sigue afectando a un contingente importante del alumnado que pasa por la educación obligatoria en el sistema educativo español. Nuestra contribución se va a plantear en el texto llamando la atención sobre diversos asuntos, proponiendo ciertas ideas y abriendo algunas líneas de reflexión y de trabajo. Advertimos, en primer lugar, que el fracaso escolar sigue siendo en nuestro contexto un problema mal reconocido. En el segundo proponemos una determinada comprensión del mismo y, en el tercero, llamaremos la atención sobre los claros y oscuros de algunas medidas conocidas y aplicadas en las últimas décadas con el propósito de afrontar las dificultades más o menos severas que encuentran algunos estudiantes en su trayectoria por la educación obligatoria. En el cuarto no eludiremos entrar en el terreno minado pero inexcusable de las propuestas. Pondremos el acento en ciertas asignaturas que los centros, el profesorado y la administración tienen *suspensas* en esta materia. No desconocemos que, estando donde estamos, es pretencioso que vayan a aprobarse, que haya sujetos colectivos dispuestos realmente a tomarlas en sus manos con todas las consecuencias. A pesar de eso las haremos explícitas.

El fracaso escolar, un fenómeno mal reconocido

En publicaciones oficiales del Ministerio de Educación, diversos informes de investigación y también en la opinión mediática, el fracaso escolar es un tema que viene y va. Constituye con motivo un tema de preocupación y frecuentemente es explotado para diversos propósitos, aunque sin mayores consecuencias, pues sigue ahí, no decrece sino todo lo contrario. Los datos disponibles de la última década siguen mostrando cifras altas de alumnado que no logra graduarse en ESO. Los que se refieren a otros indicadores como repetición, promoción e idoneidad a lo largo de las dos etapas que componen la educación obligatoria española son indicios de vulnerabilidad escolar, de situaciones de riesgo en las que se encuentran diversos chicos y chicas con altas probabilidades de abandono, no ya tras haberse graduado, sino antes de hacerlo. Muchos de los estudios sobre el fracaso escolar en España, además de dejar al descubierto nuestro retraso educativo al compararnos con otros países del entorno, y revelar igualmente diferencias muy acusadas entre Comunidades Autónomas, abundan en poner de manifiesto un relato hace tiempo conocido: una serie de factores estructurales, sociales y personales del alumnado (clase social, capital cultural de las familias, trayectoria previa de escolarización, escuela pública y escuela privada) siguen arrojando diferencias significativas en el rendimiento de los y las estudiantes (Calero, 2006; 2008; Bolívar y López, 2009; Fernández Enguita y otros, 2010).
(Continúa en DVD)

BLOQUE II
PALANCAS DEL CAMBIO

1. Las competencias básicas del currículum y la atención a la diversidad

Jesús Domingo Segovia y Juan de Dios Fernández Gálvez
Universidad de Granada

Reflexiones previas. A vuelta con las competencias básicas

Vivimos en contextos cada vez más multiculturales y plurales y es cada vez más evidente que los tejidos social y educativo están marcados por una heterogeneidad estructural creciente. Según esto, el mayor desafío de nuestra sociedad está en aprender a vivir en un mundo de interconexión entre gente diversa. En este marco de complejidad creciente son evidentes, de una parte, nuevas posibilidades de crecer y ser, si somos capaces de encontrar respuestas creativas y justas, entre las diversas maneras de percibir, comunicarnos y vivir. Pero también se da el riesgo de acrecentar la fractura social y educativa entre la población integrada y la perteneciente a bolsas de dependencia o que vive en zonas de exclusión, vulnerabilidad y olvido.

Para comprender el mundo de hoy, es preciso ubicarse en un nuevo paradigma cultural (Touraine, 2005). La clave está en cómo hacer frente a esta nueva situación reflexionando sobre esta pluralidad y diversidad sin caer en el *diferencialismo* ni el *universalismo* y cómo hacer para que esta neutralidad y tolerancia no se convierta en un irresponsable *laissez faire* o cómodo *asistencialismo.*

El imparable proceso de democratización y diversificación de la sociedad, reclama la emergencia de planteamientos mucho más inclusivos (Ainscow, 2001), de presencia y participación activa. Empiezan a manifestarse algunos planteamientos críticos que requieren nuevos marcos comunes, en los que la diferencia no implique desigualdad, y se camine dentro de parámetros de interculturalidad construidos sobre mínimos comunes imprescindibles para todos como marco común de una nueva ciudadanía (Bolívar, 2008). A lo que hay que sumar la pérdida de la ingenuidad, puesto que "*una ciudadanía devaluada puede perder la capacidad de unirnos unos a otros*" (García, 2007, 250).

Vivimos en una sociedad plural y democrática y damos por supuesto el carácter democrático de la educación, la inclusión y la interculturalidad; pero ésas son obviedades que necesitan ser revisadas. En el momento actual llegamos a la plena escolarización, luego el reto de la educación pública debe situarse en el reconocimiento de esta pluralidad y sus circunstancias, para dar un paso más y pasar del "estar o vivir junto a", a "convivir e interactuar con" para "armar la sociedad" de todos y para todos. Tal vez, de lo que se está hablando es de reorganizar todo hacia parámetros más plurales y justos, evitando tanto el sesgo cultural como el academicista en la educación y



ofreciendo un marco (social, curricular e institucional) alternativo, amplio e inclusivo (Barton, 1998, 2008; Karsz, 2004; Ainscow, 2001).

Se demandan respuestas nuevas y creativas y la escuela debe tomar opción por una educación de calidad, inclusión, equidad e interculturalidad, que apuesta por un determinado tipo de ciudadanos y de sociedad del mañana, más justa y equitativa a la par que plural y con una sólida y digna base común que haga de núcleo aglutinador de la sociedad más allá del territorio o la economía.

El concepto de ciudadanía incluye la idea de ser y formar parte activa, más allá de la presencia o la tolerancia y supone acciones específicas para *desterrar* la posibilidad de ningún tipo de exclusión. Abarca cuestiones relativas a los derechos y las obligaciones, pero también ideas de igualdad, diversidad y justicia social; así como a unas competencias para actuar y en un *espacio público* en el que las personas pueden actuar juntas (O'Shea, 2003)

Para ello es preciso educar a la ciudadanía (Bolívar, 2008; Escudero y Flecha, 2005) en un marco de educación pública de calidad (Domingo, 2003), que posibilite el aprendizaje experiencial con otros de la ciudadanía (González, 2008) y promueva lazos, interrelaciones y un cuerpo común de aprendizajes básicos imprescindibles para todos (Col, 2006). Estos elementos son los que componen las bases de un currículum intercultural o democrático (Guarro, 2002), junto con las vivencias y dinámicas cotidianas para practicar y aprender haciendo ciudadanía en el seno de la sociedad y de la institución educativa (tanto sea formal, informal o no formal).

Desde que la OCDE (1995) comienza a promover la sociedad del conocimiento, va emergiendo la idea de buscar una educación para todos que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje para todos. Y, con ello, comienza todo un proceso que va retomando y reconceptualizado el constructo "competencias básicas", hasta concluir en la propuesta común del espacio europeo. Los trabajos de Rychen y Salganik (2004 y 2006), para definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida (DeSeCo), la revisión comparada que coordinan Luengo, Luzón y Torres (2008) sobre las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias o el trabajo de acercamiento a la escuela propuesto por Bolívar y Moya (2007), sobre su implicación en la cultura imprescindible de la ciudadanía y sus abordajes educativos son esenciales para entenderlas. (Continúa en DVD)



2. Metodologías favorecedoras de la equidad educativa: propuesta Atlántida

Atlántida presenta una serie de artículos sobre metodologías que favorecen la inclusión educativa, sin olvidar el papel que las metodologías hegemónicas pueden jugar: enseñanza directa, estrategias instructivas, que pueden consultar también en el DVD de la carpeta. En el esfuerzo por incluir a todo el alumnado y favorecer también la integración renovadora de todo del profesorado, apoyados en la complejidad y diversidad de métodos para el aprendizaje por competencias, recurrimos a buenos especialistas que han abordado con rigor las estrategias metodológicas que es necesario poner en marcha en las aulas, e integrar en la acción diaria del docente. Metodologías constructivistas, cooperativas, dialógicas y en su lugar las más habituales de enseñanza directa, están llamadas a encontrarse en función de las tareas que se pretende abordar y los contextos en los que se realizan.

2.1. El Aprendizaje cooperativo: una estructura de la actividad en el aula favorecedora de la equidad educativa[8]

Pere Pujolàs Maset
Universidad de Vic

Introducción

Frente al dilema constante entre una escuela que busca la equidad seleccionando previamente a su alumnado para ajustar mejor la intervención educativa a las características del mismo, y una escuela que basa fundamentalmente la búsqueda de la equidad y su potencial educativo en el hecho de que sea inclusiva, que no excluya a nadie, nos decantamos decididamente por la segunda, puesto que representa el medio más eficaz para combatir las ideas discriminatorias –meta cada vez más importante en el mundo actual–, para crear comunidades que acojan abiertamente a todo el mundo, sea cual sea su país y su cultura de origen, en una sociedad inclusiva, y, además, a través de ella se logra una educación integral para todos, tal como se proclama con vehemencia en la *Declaración de Salamanca*, que contiene las conclusiones finales de la *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, organizada por la UNESCO y celebrada en Salamanca el año 1994.

Y decantarse decididamente por la segunda de estas opciones –por una escuela inclusiva- tiene consecuencias decisivas con relación al contenido de este capítulo: el aprendizaje cooperativo. Efectivamente, educación inclusiva y, más concretamente, escuelas y aulas inclusivas, por una parte, y aprendizaje cooperativo, por otra, son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados:

- Efectivamente, la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes –tal como exige la opción por una escuela inclusiva– es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente. ¿Cómo pueden progresar en su aprendizaje alumnos "diferentes" a la

[8] En este capítulo se presenta el contenido del Programa CA/AC *("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar"), diseñado, aplicado y evaluado en el Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa.* Este proyecto ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC).



mayoría de los que asisten a una escuela (diferentes por varios motivos: porque tienen alguna discapacidad, porque son de culturas distintas y no dominan la lengua predominante, porque pertenecen a un entorno social marginado…) en un aula en la cual cada uno trabaja solo en su pupitre y en la cual el profesor o la profesora debe atender individualmente a sus estudiantes tan "diversos" unos de otros? ¿Cómo pueden progresar estos alumnos "diferentes" en un aula en la cual los estudiantes compiten entre ellos para lograr ser el primero, el mejor, sea como sea? Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social…) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

- Y no puede haber propiamente cooperación –con el desarrollo de la solidaridad y el respecto a las diferencias que la cooperación supone-, si previamente se han excluido de un aula a los que son "diferentes", si el aula no es inclusiva. ¿Cómo aprenderán a cooperar y a respetar las diferencias, en definitiva, a convivir, en una sociedad inclusiva y en comunidades integradoras, alumnos con características personales distintas, con discapacidad y sin discapacidad, con una cultura u otra… si han sido educados en escuelas o aulas separadas? Tal como defiende la UNESCO, las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los niños y las niñas y basada en la cooperación –tanto entre los maestros y maestras a la hora de enseñar, como entre los alumnos y las alumnas a la hora de aprender- son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la LOE estructura el currículum en torno a las competencias básicas, podemos afirmar y preguntarnos también lo siguiente:

- El desarrollo de las competencias básicas –al menos de algunas de ellas- requiere, *necesariamente*, la estructura cooperativa de la actividad en el aula. Es decir, algunas competencias básicas no pueden desarrollarse propiamente en una estructura individualista o competitiva de la actividad de los alumnos en el aula. Algunas *competencias comunicativas* –como, por ejemplo, expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas; colocarse en el lugar de otro de forma empática; respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad y espíritu crítico…–, y algunas *competencias sociales* –como practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos; trabajar en equipo aportando lo que uno sabe junto a lo que saben los demás para resolver juntos problemas comunes...–, estas competencias y muchas otras, ¿cómo se pueden desarrollar en un aula organizada de forma individualista, en la cual los alumnos prácticamente no interactúan entre sí, o en una aula competitiva, en la cual compiten unos con otros? Difícilmente se pueden practicar y, por lo tanto, aprender, estas competencias y otras, si los alumnos no tienen la oportunidad de trabajar juntos, en equipo, dentro de la clase, de forma continuada.

Éstas son tres ideas fundamentales que están en la base del *Proyecto PAC*[9] y del *Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar")* que presentamos en este capítulo, así como también están en la base del proceso de formación-asesoramiento que se lleva a cabo para su implementación en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.

(Continúa en el DVD)

[9] PAC es el acrónimo de *Personalización* de la enseñanza, *Autonomía* del alumnado, *Cooperación* entre iguales.

En este capítulo se presentan algunos conceptos básicos sobre el aprendizaje cooperativo y los contenidos del *Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”)*-, describiendo a grandes rasgos los tres ámbitos en que se estructura.

I. De una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa

Desde nuestro punto de vista, la *estructura de la actividad* que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula, juntamente con el criterio de agrupamiento del alumnado y la naturaleza del currículum. Efectivamente, un grupo clase formado a partir del criterio de heterogeneidad, que refleje la diversidad de la sociedad, es más inclusivo que otro formado a partir del criterio de homogeneidad (teniendo en cuenta, por ejemplo, el rendimiento y la capacidad del alumnado); un currículum común, que persiga objetivos muy amplios y abiertos, también es más inclusivo que un currículum más cerrado que determina qué competencias, y a qué nivel, deben haber desarrollado los alumnos en un ciclo educativo determinado; y un aula en la cual las actividades educativas están estructuradas y organizadas de forma individual o competitiva es menos inclusiva que otra en la cual la actividad ha sido estructurada de forma cooperativa.

(Continúa en DVD)

Se trata, pues de pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa. Esto es lo que pretende el *Programa CA/AC*.

II. El cambio propuesto en el *Programa CA/AC* afecta a la estructura básica del proceso de enseñanza y aprendizaje

¿Es el aprendizaje cooperativo una moda que pronto pasará? Esto piensan muchas personas, y algunas lo dicen abiertamente. Una moda –dicen- que pretende uniformar la acción docente, que todo el profesorado ejerza su docencia de la misma manera… Frente a esto nosotros afirmamos con toda rotundidad que no es una moda, como tampoco se trata de algo que se acaba de inventar.

(Continúa en el DVD)

III. Las estructuras (de la actividad) cooperativas, según Spencer Kagan

De una forma más operativa, podemos decir que una estructura cooperativa de la actividad corresponde a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos deben seguir en el momento de llevar a cabo una determinada actividad o tarea, de modo que se asegure al máximo lo que Spencer Kagan (1999) denomina la *participación equitativa* y la *interacción simultánea*.

Spencer Kagan (1999) contrapone el modelo “Aprender Juntos” de Roger Johnson y David Johnson (1997), a su modelo de “Estructuras Cooperativas”. Ambos modelos coinciden al considerar que dos de los principios o elementos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual: sin estos dos elementos no puede haber propiamente trabajo cooperativo en equipo. Pero mientras en el modelo de los hermanos Johnson se insiste en la *Interacción cara a cara*, Spencer Kagan matiza y concreta mucho más este principio



con dos principios o elementos nuevos, que él denomina *Participación Igualitaria* e *Interacción Simultánea*, los cuales, juntamente con los dos anteriores, conforman los cuatro principios básicos que este autor reconoce en los equipos de aprendizaje cooperativo, simbolizados por el acrónimo PIES (*Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction*).

Participación Equitativa: Según Kagan, el modelo "Aprender Juntos" no estructura la participación entre los miembros de un equipo para que haya una participación equitativa, en el sentido de que deja que la participación de los estudiantes surja espontáneamente –no forzada por ninguna "estructura"- dentro de los equipos. Por ejemplo, un profesor que aplica este modelo puede estar satisfecho sólo porque los estudiantes discuten de forma "desestructurada" algo en el equipo (el modo de resolver un problema o de hacer alguna actividad…). Esta participación "desestructurada" –en este caso, en forma de discusión- no garantiza que dicha participación sea equitativa para todos los miembros de un equipo: mientras que los que, seguramente, más necesidad tienen de verbalizar su punto de vista son los que menos oportunidades tienen de ello, precisamente porque los que quizás menos lo necesitan monopolizan prácticamente toda la participación. Dejar la igualdad de participación en manos de los estudiantes es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual. En este sentido, las estructuras cooperativas de Kagan u otras estructuras similares garantizan la participación –igualitaria o equitativa hasta cierto punto– de todos los miembros de un equipo.

Interacción Simultánea: Spencer Kagan define la Interacción Simultánea como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente. En un equipo de cuatro miembros siempre habrá más interacción simultánea que en un equipo de cinco o de tres. Si el número de componentes de un equipo es impar (tres o cinco) es mucho más probable que haya alguno que, en un momento dado, no interaccione con otro y quede al margen de la actividad.

IV. Qué entendemos por aprendizaje cooperativo

A partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec, (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Spencer Kagan (1999) a las que nos acabamos de referir, el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación equitativa* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

De la definición que acabamos de hacer, podemos destacar los siguientes aspectos:

- Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.
- Y el profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y para que aprenda también a trabajar en

equipo y a ser solidarios, como unos contenidos escolares más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar…

- No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un "trabajo en equipo", sino de que estén organizados, de forma más permanente y estable, en "equipos de trabajo" fundamentalmente para aprender juntos, y, ocasionalmente, si se tercia, para hacer algún trabajo entre todos.
- El aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar.

Por otra parte, de la definición que hemos adoptado de aprendizaje cooperativo ya se desprende que la simple consigna de que los alumnos y las alumnas hagan las actividades propuestas en equipo, entre todos, no individualmente, no es suficiente. Generalmente, cuando procedemos de esta manera, un alumno o una alumna suele tomar la iniciativa y dice a los demás qué hay que hacer y cómo, en el mejor de los casos, y, en el peor, lo hace y deja que los demás lo copien. Como máximo, otra estrategia utilizada frecuentemente por los estudiantes, cuando se les dice que hagan algo en equipo, es repartirse más o menos equitativamente el trabajo y hacer luego cada uno su parte. Así pues, hay que "forzar", de alguna manera, y en el buen sentido de la palabra, que todos los alumnos y todas las alumnas participen por igual (*participación equitativa*) e interactúen (*interacción simultánea*). Para ello debemos disponer de distintas «estructuras de la actividad cooperativas».

Estas estructuras cooperativas de la actividad son muy útiles y prácticamente imprescindibles, según hemos podido constatar en numerosas experiencias, puesto que los alumnos y las alumnas, aun después de que les hayamos mentalizado sobre la necesidad de trabajar en equipo y les hayamos ayudado a organizarse en equipo, si simplemente les decimos que lo que tengan que hacer lo hagan en equipo, entre todos, no saben cómo hacerlo: unos pretenden imponer su punto de vista (si las cosas no se hacen como ellos creen que deben hacerse, consideran que no son correctas), mientras que otros pretenden solo copiar el resultado de la actividad en su cuaderno, confundiendo el tenerlo hecho con saberlo hacer… La utilización de una estructura cooperativa garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos, así como la participación más activa de todos ellos en la realización de las actividades propuestas[10].

V. El grado de cooperatividad y el índice de calidad

Una cosa es que un equipo de trabajo o todo un grupo clase tenga la *cualidad* (el atributo, la característica...) de cooperativo, y otra es que este atributo sea de *calidad*, de forma que un determinado equipo o grupo se corresponda bien a aquello que se espera de él precisamente porque tiene el atributo de cooperativo.

El *grado de cooperatividad* de un colectivo (equipo o grupo), pues, indica hasta qué punto este colectivo tiene la cualidad (el atributo) de cooperativo, y hasta qué punto el trabajo que este equipo desempeña es de una mayor calidad o no. El *grado de cooperatividad* remite a la *eficacia*

[10] Véase más adelante, en el apartado 6.2 de este capítulo, una breve descripción de algunas de estas estructuras cooperativas.



del trabajo en equipo: cuanto más alto sea el *grado de cooperatividad*, más eficaz será el equipo y el trabajo que desempeña, más se van a obtener los beneficios que se supone que proporciona el trabajo en equipo por el hecho de que éste tenga la cualidad de cooperativo.

El *índice de calidad*, por otra parte, nos indica de forma numérica en qué medida un equipo tiene la cualidad de cooperativo. Será más o menos cooperativo si se dan en él, con un grado mayor o menor, los factores que hacen que tenga esta cualidad, que sea –en este caso- un equipo más o menos cooperativo; es decir, los factores que hacen que consiga con más o menos eficacia aquello que se espera de este equipo por el hecho de tener la cualidad de cooperativo. El *índice de calidad* remite a la *calidad del equipo en sí mismo*: un *índice de calidad* alto significa que un equipo tiene en mayor medida la cualidad de cooperativo. Ahora bien, que el trabajo producido por este equipo sea eficaz (lo que equivale a decir que dicho equipo tenga un *grado de cooperatividad* alto) depende también del tiempo que se trabaje en equipo, no sólo de la calidad del equipo en sí mismo (es decir, no depende sólo de que tenga un *índice de cualidad* alto).

El *grado de cooperatividad* de un equipo de aprendizaje cooperativo, por lo tanto, viene determinado por dos elementos o variables: por *la cantidad* de tiempo que trabajan en equipo dentro de una unidad didáctica (expresada por el porcentaje de tiempo de clase que trabajan en equipo) y por *la calidad* del trabajo en equipo (expresada por *un índice de calidad*, determinado por la constatación del grado con qué se dan unos determinados factores de cooperatividad (que incrementan la eficacia del trabajo en equipo) y/o unos determinados contrafactores (que disminuyen la eficacia del trabajo en equipo)[11].

Ahora bien, estos dos elementos –la calidad del equipo en tanto que equipo cooperativo y la cantidad de tiempo que trabajan en equipo- no tienen el mismo peso específico: Consideramos que el más significativo es la *calidad* del trabajo en equipo, expresada por el *índice de calidad* del equipo, más que la *cantidad* de tiempo que se dedica al trabajo en equipo a lo largo de una Unidad Didáctica. Dicho de otra forma: consideramos que es más importante asegurar la *calidad* del trabajo en equipo (en el sentido de que el equipo tiene en mayor medida la cualidad de cooperativo) que la *cantidad* de tiempo que trabajan en equipo. Trabajar "mal" en equipo durante mucho tiempo es menos eficaz que trabajar en equipo "bien" durante menos tiempo.

No se trata, pues, de trabajar en equipo solo esporádicamente, ni de forma desestructurada, sino cuanto más tiempo mejor, llevando a cabo en equipo las distintas actividades programadas en una Unidad Didáctica utilizando alguna estructura cooperativa, y se trata además de asegurar, en la medida de lo posible y cada vez más, que este trabajo en equipo sea de calidad porqué se dan en él las condiciones de participación equitativa, interacción simultánea, interdependencia positiva y responsabilidad individual.

VI. El *Programa CA/AC*: Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula

En el desarrollo del *Proyecto PAC* hemos diseñado, aplicado y evaluado un programa didáctico basado en el aprendizaje cooperativo para que el profesorado pueda enseñar a sus alumnos a aprender en equipo. Hemos titulado este programa con el nombre de *Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar")*, inspirándonos en el título de un libro de Robert Slavin y otros autores[12], porque nos recuerda la doble dimensión desde la cual contemplamos

[11] Para una descripción de estos factores, véase Pujolàs (2009)

[12] SLAVIN, R. E., SHARAN, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB, C. I SCHMUCK, R. (Eds.) (1985): *Learning to cooperate, cooperating to learn.* New York: Plenum Press

el trabajo en un equipo cooperativo: como *recurso* para aprender (*"Cooperar para aprender"*), y como *contenido* a aprender (*"Aprender a Cooperar"*).

En una institución educativa en general (no sólo en la escuela), para pasar –como hemos defendido antes- de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los que participan en dicha institución no sólo colaboren entre sí, sino que cooperen para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan.

Estos recursos didácticos se articulan, en el *Programa CA/AC*, en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (Pujolàs, 2008):

- El *ámbito de intervención A* incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo,* para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje y estén más dispuestos a aprender en equipo y a ayudarse unos a otros.
- El *ámbito de intervención B* abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del *trabajo en equipo como recurso para enseñar,* con el fin de que los niños y las niñas, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, por qué se ayudan unos a otros.
- El *ámbito de intervención C,* finalmente, partiendo de la base de que, además de un recurso para enseñar, el *trabajo en equipo es un contenido a enseñar,* incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar, de forma regular, esta forma de organizar la actividad en el aula.

6.1. Ámbito de intervención A: Cohesión de grupo

Como se desprende de la definición que hemos adoptado de aprendizaje cooperativo, tras este concepto hay unos determinados valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por las diferencias… Estos valores, sin embargo, no pueden crecer, o crecen con muchas dificultades, en "terrenos" poco "abonados": en un grupo plagado de tensiones y rivalidades entre sus componentes, con algunas personas marginadas, excluidas, o no suficientemente valoradas…, en un grupo con estas características suena como algo muy extraño, fuera de lugar, pedirles que formen equipos de cuatro para ayudarse mutuamente, darse ánimos, respetarse y no estar satisfechos hasta que todos hayan progresado en su aprendizaje… Muchas veces, esta forma de organizar la clase –en torno a equipos de aprendizaje cooperativo– no acaba de funcionar, no porque no sea buena en sí misma, sino porque el grupo en el que se aplica no está mínimamente cohesionado ni preparado para ello.

Por otra parte, así, de golpe y porrazo, sin previo aviso y sin una mínima preparación y mentalización del grupo de alumnos, es muy difícil aplicar en las distintas áreas el aprendizaje cooperativo. La mayoría de alumnos que quieren progresar, que están motivados para ello y que tienen una buena capacidad y un mayor grado de autonomía, es muy habitual que prefieran trabajar solos… Además, muchas personas piensan que, de alguna forma, organizar equipos cooperativos dentro de la clase es ir contra corriente: la sociedad actual es cada vez más competitiva e individualista, cada uno va a lo suyo y busca su propio interés, y a algunos no les importa prescindir de los demás con tal que ellos consigan su objetivo… En un grupo de alumnos que tenga, en un grado mayor o menor, estas características –la competitividad y el individualismo- se percibe como una cosa muy rara y extraña que les propongamos que se ayuden unos a otros, que cooperen…



Sin embargo, en según qué grupos, se ha comprobado que los equipos de aprendizaje cooperativo funcionan muy bien. Se trata, por lo general, de grupos muy cohesionados, en los cuales los alumnos y las alumnas, en su conjunto, son amigos, aunque unos lo sean más que otros. Llevan mucho tiempo juntos y se han ido tejiendo, entre ellos, a lo largo de los años, fuertes lazos afectivos… Así pues, ¿por qué en lugar de dejar de trabajar de esta forma en los grupos poco cohesionados, no programamos actividades con la finalidad de "ponerles a punto" para trabajar de forma cooperativa, de modo que no lo consideren como algo tan extraño? Por esto debemos disponer de recursos apropiados para avanzar en esta línea: la *cohesión del grupo*, como una condición necesaria, pero no suficiente, para estructurar en él la actividad de forma cooperativa.

Efectivamente, parece muy evidente que, en la mayoría de los casos, antes de introducir el aprendizaje cooperativo, deberemos preparar mínimamente al grupo, e ir creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad, etc. Se trata de incrementar, paulatinamente, la conciencia de grupo, en el sentido de que entre todos conforman una pequeña comunidad de aprendizaje. Se trata, en definitiva, de programar una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que faciliten este "clima" y contribuyan a crear esta "conciencia de grupo" colectiva. Entendemos por *dinámicas de grupo* al conjunto de operaciones y de elementos que provocan en quienes participan en ellas un determinado efecto, en función de las necesidades de un momento dado en un grupo determinado: que los participantes se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc. Habrá que ver, por lo tanto, qué aspectos relacionados con la cohesión de grupo –qué es lo que está pasando en el grupo que dificulta esta cohesión- para, seguidamente, programar las actividades y las dinámicas de grupo encaminadas a superar los puntos débiles identificados.

El *Programa CA/AC*, en el Ámbito de intervención A, facilita el análisis del grado de cohesión de un grupo de alumnos teniendo en cuenta cinco dimensiones[13], y, por otra parte, proporciona ejemplos de posibles actuaciones a llevar a cabo (dinámicas de grupo, actividades de reflexión) para superar los "puntos débiles" que se hayan identificado en dicho análisis. En el cuadro 1 puede verse una breve descripción de algunas dinámicas de grupo que nos pueden ayudar a superar algunos problemas relacionados con la segunda de las dimensiones contempladas (el conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado del grupo).

[13] Las dimensiones de análisis contempladas en el Programa CA/AC son las siguientes: (1) La participación de todos los alumnos y las alumnas del grupo y la toma de decisiones consensuada; (2) el conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado del grupo; (3) el conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado corriente y el alumnado con alguna discapacidad o de origen cultural distinto; (4) la disposición para el trabajo en equipo y la consideración del trabajo en equipo como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual; y (5) la disposición para la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia.

La pelota[14]

Se trata de un juego para que los estudiantes aprendan el nombre de todos sus compañeros, durante los primeros días de clase. Se dibuja un gran círculo en el suelo de la clase o del patio. Un estudiante se coloca dentro del círculo, con una pelota. En voz alta dice su nombre y a continuación dice el nombre de un compañero de la clase, a quien pasa la pelota, y se sienta a continuación dentro del círculo ("Me llamo Ana y paso la pelota a Juan"). Si no sabe el nombre de nadie, no le pueden ayudar y ha de ir pronunciando nombres hasta que acierta alguno. El que ahora tiene la pelota, se coloca de pie dentro del círculo y hace lo mismo: repite su nombre y pronuncia el nombre de otro compañero o compañera, a quien le pasa la pelota y seguidamente se sienta dentro del círculo ("Me llamo Juan y paso la pelota a…". Esta operación se repite hasta que todos los estudiantes están sentados dentro del círculo. El profesor o la profesora controla el tiempo que dura la dinámica, desde que el primer estudiante pronuncia su nombre hasta que el último se sienta dentro del círculo. Esta dinámica puede repetirse en días sucesivos y se trata, evidentemente, de que cada vez tarden menos a realizarla: señal que cada vez conocen más el nombre de sus compañeros.

La entrevista[15]

Cada estudiante tiene un número. Se sacan de una bolsa los números al azar, de dos en dos, de manera que la clase quede repartida en parejas y, si es necesario, con un pequeño grupo de tres. En la primera fase de esta dinámica cada pareja se entrevistan mutuamente a partir de un cuestionario sobre sus habilidades, aptitudes y defectos, que han decidido de antemano entre todos. En la segunda fase, cada estudiante debe escribir una frase que resuma las características básicas de su "socio", se la comunican mutuamente, y se la corrigen, si alguien lo cree oportuno. Finalmente, en la tercera fase, cada uno hace saber al resto del grupo clase, leyendo la frase que ha escrito, cómo es su compañero de entrevista.

Círculos de amigos[16]

En cuatro círculos concéntricos cada estudiante anota, en el círculo central, el nombre de la persona o personas con quien mantienen una relación de amistad más profunda; en el círculo más periférico, anota los nombres de las personas con quienes mantiene en el centro una relación más "profesional" o "circunstancial", como por ejemplo algún profesor o alguna profesora, alguien del personal no docente, etc.; y en los círculos intermedios, el nombre de sus amigos y amigas, según el grado de amistad que mantiene con ellos. Esto permite visualizar las diferencias notables que suelen darse entre los "círculos de amigos" de un alumno o alumna sin discapacidad y los de un alumno o alumna con discapacidad. Éstos, en el círculo más céntrico, sitúan el nombre de personas adultas (como por ejemplo, el maestro o la maestra de educación especial, el conserje, el chofer del autobús escolar…) que los compañeros sin discapacidad suelen situar en los círculos más periféricos, mientras que éstos, en el círculo central, anotan el nombre de amigos de su misma edad.

Cuadro 1: Dinámicas de grupo para conocerse e interrelacionarse

14 Adaptada de www.lauracandler.com
15 Adaptada de www.cooperative.learning.com
16 Sacada de Stainback y Stainback (1999)



De todas formas, tampoco se debe caer en el extremo opuesto de querer preparar tanto al grupo antes de introducir el aprendizaje cooperativo, que nunca acabemos de verlo suficientemente dispuesto a trabajar de esta manera. Como hemos dicho antes, los tres ámbitos de intervención que hemos destacado están estrechamente relacionados, y a medida que el grupo vaya acumulando pequeñas experiencias positivas de trabajo en equipos cooperativos su cohesión como grupo también irá aumentando, y cuanto más cohesionado esté más fructíferas serán las sucesivas experiencias de trabajo en equipo…

6.2. Ámbito de intervención B: El trabajo en equipo como recurso

Supongamos que el grupo ya está a punto (o más a punto, puesto que a punto del todo es difícil que lo esté…) y dispuesto a realizar las actividades de forma cooperativa. Esto, sin embargo, siendo necesario, no es suficiente. (Continua en DVD)

El *Programa CA/AC* ofrece al profesorado los criterios que hay que seguir para la formación de los equipos, así como las estructuras cooperativas que puede utilizar para asegurar al máximo la calidad del trabajo en equipo. Estas estructuras pueden ser más simples (a las cuales denominamos simplemente *estructuras cooperativas*) porque ponen en juego capacidades cognitivas relativamente sencillas y pueden llevarse a cabo en una sola sesión de clase, o pueden ser más complejas (a las cuales, para diferenciarlas de las simples, denominamos *técnicas cooperativas*), porque suponen el desarrollo de capacidades cognitivas más complejas y se requieren muchas más sesiones de clase para aplicarlas. En el cuadro 2 puede verse la descripción de algunas estructuras cooperativas y en el cuadro 3, de algunas técnicas cooperativas.

…a medida que el grupo vaya acumulando pequeñas experiencias positivas de trabajo en grupos cooperativos, su cohesion como grupo tambien irá aumentando…

(Pujolás, 2010)

Parada de tres minutos[17]

Cuando el profesor o la profesora hacen una explicación a todo el grupo clase, de vez en cuando hace una pequeña "parada de tres minutos" para que cada equipo de base piense y reflexione sobre lo que les ha explicado, hasta aquel momento, y piensen tres preguntas sobre el tema en cuestión, que después deberán plantear. Una vez transcurridos estos tres minutos cada equipo plantea una pregunta –de las tres que ha pensado-, una por equipo en cada vuelta. Si una pregunta –u otra de muy parecida- ya ha sido planteada por otro equipo, se la saltan. Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el profesor o la profesora prosigue la explicación, hasta que haga una nueva parada de tres minutos.

Lápices al centro[18]

En la estructura "Lápices al centro" el profesor o la profesora da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el equipo de base (generalmente cuatro). Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio (debe leerlo en voz alta, debe asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión y comprobar que todos saben y entienden la respuesta consensuada). Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un estudiante lee en voz alta "su" pregunta o ejercicio y entre todos hablan de cómo se hace y deciden cual es la respuesta correcta, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos sólo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno coge su lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En este momento, no se puede hablar, sólo escribir. A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otro alumno, y así sucesivamente hasta completar todos los ejercicios

El número[19]

En "El número" el profesor o la profesora ponen una tarea (responder unas preguntas, resolver unos problemas, etc.) a toda la clase. Los alumnos, en su equipo de base, deben hacer la tarea, asegurándose que todos sus miembros saben hacerla correctamente. Cada estudiante de la clase tiene un número (por ejemplo, el que le corresponda por orden alfabético). Una vez agotado el tiempo destinado a resolver la tarea, el profesor o la profesora saca un número al azar de una bolsa en la que hay tantos números como alumnos. El alumno que tiene el número que ha salido, debe explicar delante de toda la clase la tarea que han realizado o, en su caso, debe hacerla en la pizarra. Si lo hace correctamente, él –y, por extensión, su equipo de base- obtiene una recompensa en forma de reconocimiento público y felicitación del profesor o la profesora y del resto de equipos.

Cuadro 2: Algunas estructuras cooperativas

17 Adaptada de Spencer Kagan (www.cooperative.learning).
18 Estructura adaptada de S. Kagan por Nadia Aguiar y María Jesús Tallón.
19 Estructura ideada por María Jesús Alonso (Alonso y Ortiz, 2005, p. 63).



Rompecabezas[20]

- Dividimos la clase en equipos heterogéneos de 4 ó 5 miembros cada uno.
- El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros para preparar su propio "subtema".
- Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.
- Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un "grupo de expertos", donde intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.; podríamos decir que llegan a ser expertos de su sección.
- A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

Grupos de Investigación (GI)[21]

- Elección y distribución de subtemas: los alumnos eligen, según sus aptitudes o intereses, subtemas específicos dentro de un tema o problema general, normalmente planteado por el profesor en función de la programación.
- Constitución de los equipos dentro de la clase: Deben ser el máximo de heterogéneos. El número ideal de componentes oscila entre 3 y 5.
- Planificación del estudio del subtema: los estudiantes de cada equipo y el profesor planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que utilizarán para alcanzarlos, al tiempo que distribuyen las tareas a realizar (encontrar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc.)
- Desarrollo del plan: los alumnos desarrollan el plan descrito. El profesor sigue el progreso de cada equipo y les ofrece su ayuda.
- Análisis y síntesis: los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La resumen y la presentarán al resto de la clase.
- Presentación del trabajo: una vez expuesto, se plantean preguntas y se responde a las posibles cuestiones, dudas o ampliaciones que puedan surgir.
- Evaluación: el profesor y los alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en equipo y la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.

Cuadro 3: Algunas técnicas cooperativas

[20] A. Parrilla, 1992, p. 126; Echeita y Martín, 1990, pp. 63-64; Ovejero, 1990, p. 169; Serrano y Calvo, 1994, pp. 37-39.
[21] Echeita y Martín, 1990, pp. 64-65. Ovejero, 1990, p. 173; Parrilla, 1992, p. 126; Serrano y Calvo, 1994, pp. 44-46.

Si estas experiencias son positivas, los mismos participantes piden poder trabajar más a menudo de esta manera. Al mismo tiempo, estas pequeñas experiencias –pequeñas, porque duran parte de una sesión de clase- nos sirven para identificar los "puntos débiles" del trabajo en equipo en general, o de un equipo en particular. A partir de ahí, poco a poco podemos ir modelando el funcionamiento interno de los equipos –destacando lo que hacen correctamente y corrigiendo lo que no acaban de hacer bien- y paulatinamente y progresivamente vamos introduciendo los elementos que ayudan a la organización interna de los equipos y posibilitan un mejor funcionamiento de los mismos. Estos elementos ya forman parte del ámbito de intervención C (que describiremos a continuación).

6.3. Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido

Uno de los elementos fundamentales del cambio estructural que propone el *Programa CA/AC* es el trabajo en equipo, que supone además la participación de todo el alumnado y la interacción entre iguales, además, por supuesto, de la interacción profesorado-alumnado y el trabajo individual del alumnado.

De todos modos, debemos tener en cuenta que no todo el mundo tiene las cualidades específicas para saber trabajar en equipos reducidos, y trabajar en equipo es más difícil de lo que puede parecer inicialmente. Por eso no es suficiente que les hagamos trabajar en equipo dentro de las sesiones, igual que pasa con muchas otras de las competencias que tenemos que desarrollar a través de la educación. Es verdad que se aprende a hablar, hablando, y a escribir, escribiendo; pero la práctica espontánea de estas competencias no es suficiente para desarrollarlas al máximo: para aprender a hablar y a escribir correctamente es necesario, además, enseñar estas competencias de una forma sistemática y persistente.

Esto mismo pasa con el aprendizaje del trabajo en equipo: no es suficiente que aprendan a trabajar en equipo practicando, trabajando en equipo para realizar las actividades de las distintas sesiones; es necesario que, además de esto, les enseñemos de una forma sistemática, estructurada y ordenada –y persistente– a trabajar en equipo. Hay que mostrar a los alumnos y a las alumnas en qué consiste formar un equipo de trabajo y cómo pueden organizarse mejor para que su equipo rinda al máximo y puedan beneficiarse al máximo de esta forma de trabajar. Así pues, el trabajo en equipo no es sólo un *recurso* para enseñar (como hemos destacado en el Ámbito de Intervención B), sino también un *contenido* más que debemos enseñar (como destacaremos en este Ámbito de Intervención C). Si esto es así, debemos enseñar este contenido como mínimo de una forma tan sistemática y persistente como enseñamos los demás contenidos de las distintas áreas.

Enseñar a trabajar en equipo a nuestros alumnos consiste, básicamente, en ayudarles a especificar con claridad los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar, enseñarles a organizarse como equipo para conseguir estas metas (lo cual supone la distribución de distintos roles y responsabilidades dentro del equipo y la distribución de las distintas tareas, si se trata de hacer algo entre todos) y enseñarles a autorregular el funcionamiento de su propio equipo identificando lo que no hacen correctamente y les impide conseguir lo que persiguen, y poniendo los medios para mejorar progresivamente estos aspectos negativos, de modo que aprendan, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos.

Más concretamente, enseñar a trabajar en equipo supone tener muy en cuenta estos aspectos:



a) Para que el trabajo en equipo sea eficaz lo primero que los miembros de un equipo deben de tener claro son los objetivos que persiguen, a saber: aprender y ayudarse a aprender. Tener claros estos objetivos, y unirse para alcanzarlos mejor, equivale a incrementar lo que se denomina técnicamente la *interdependencia positiva de finalidades*.

b) También es muy importante, si no imprescindible, el ejercicio de distintos roles dentro del equipo: coordinador, secretario, responsable de material, ayudante, portavoz, etc. Para acentuar lo que se denomina la *interdependencia positiva de roles* es necesario que cada miembro del equipo tenga asignado un rol y sepa exactamente qué debe hacer (las responsabilidades que tiene) para ejercer correctamente este rol. Igualmente, si el equipo debe hacer o producir algo (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral...) es necesario que se distribuyan el trabajo a realizar (que todos participen en el trabajo) y así acrecentar lo que se denomina la *interdependencia positiva de tareas*.

c) Poco a poco, estos equipos de trabajo –que cuando se estabilizan denominamos *Equipos de Base*- se convierten en las unidades básicas de distribución de los participantes en un programa. Ya no se trata de un equipo esporádico, formado para llevar a cabo en equipo las actividades previstas para una sesión de clase, sino de equipos estables que trabajan juntos cada vez que el profesor o la profesora lo requieren. A medida que trabajan juntos, se conocen más a fondo y se hacen más amigos, lo cual va incrementando en ellos lo que se denomina la *interdependencia positiva de identidad*. Para incrementar esta identidad se pueden utilizar distintos recursos: poner un nombre al equipo, tener un logotipo, guardar sus "papeles" en lo que denominamos el *Cuaderno del Equipo*, etc.

d) Entre las habilidades sociales propias del trabajo en grupos reducidos podemos citar las siguientes: escuchar con atención a los compañeros y a las compañeras, usar un tono de voz suave, respetar el turno de palabra, preguntar con corrección, compartir las cosas y las ideas, pedir ayuda con corrección, ayudar a los compañeros y a las compañeras, acabar las tareas, estar atento, controlar el tiempo de trabajo, etc. Estas habilidades sociales pueden convertirse en *compromisos personales* de cada miembro del equipo como su contribución personal al buen funcionamiento del mismo, en función de lo que se ha podido constatar en las *revisiones periódicas* que el equipo hace de su funcionamiento.

Por otra parte, la secuenciación de este aprendizaje no viene determinado por "temas" de duración variable, sino por sucesivas planificaciones del equipo que pueden tener un carácter más regular y una duración más estable (un mes, un mes y medio, un trimestre…), según sea la edad y la madurez de los alumnos y las alumnas. En cada planificación el equipo elabora un *Plan del Equipo*, que se convierte en el medio fundamental para trabajar en este nivel de intervención. Un *Plan del Equipo* es una "declaración de intenciones" que cada equipo se propone para un periodo de tiempo determinado, y en él hacen constar el cargo o el rol que ejercerá cada uno de ellos, los objetivos que se plantean tener en cuenta de una forma especial y los compromisos personales (relacionados con alguna habilidad social que tienen que "perfeccionar"). Hacia el final del período de vigencia de un *Plan de Equipo* determinado, el equipo debe reunirse para evaluar el plan, para revisar el funcionamiento del equipo durante este período de tiempo, identificar lo que hacen especialmente bien y los aspectos que deben mejorar, y determinar, a partir de esta valoración, los objetivos y los compromisos personales del siguiente *Plan del Equipo*.

En la medida que el trabajo en equipo es objeto explícito de enseñanza y aprendizaje también debe evaluarse: una evaluación más formativa a nivel de equipo, para ver en qué funciona co-

rrectamente y en qué debe mejorar; y una evaluación más formativa y sumativa, a nivel individual, para valorar la contribución de cada alumno o alumna al buen funcionamiento de su equipo así como su progreso en el desarrollo de las competencias sociales que supone el trabajo en equipo.

Esta forma de proceder requiere que los equipos de base sean estables, que sus componentes permanezcan juntos un tiempo suficiente como para poder llevar a cabo distintos *Planes de Equipo*, de modo que tengan la oportunidad de cambiar lo que no hacen bien y consolidar lo que hacen bien.

El *Programa CA/AC* proporciona a los docentes orientaciones precisas para enseñar a trabajar en equipo, lo que equivale a decir orientaciones prácticas y concretas para ayudar a los distintos equipos a organizarse mejor, a revisar periódicamente el funcionamiento de su equipo y a establecer objetivos de mejora. También ofrece a los docentes algunas orientaciones para evaluar el trabajo en equipo.

En los cuadros 4 y 5 puede verse el anverso y el reverso de un modelo estándar del *Plan del Equipo* que, por supuesto, debe adaptarse a la edad y la madurez de los alumnos y las alumnas de las distintas etapas educativas.

PLAN DEL EQUIPO Nº:

Período:

Centro:	
Curso:	
Nombre del Equipo:	

OBJETIVOS DEL EQUIPO:	
1	Progresar en el aprendizaje
2	Ayudarse unos a otros
3	

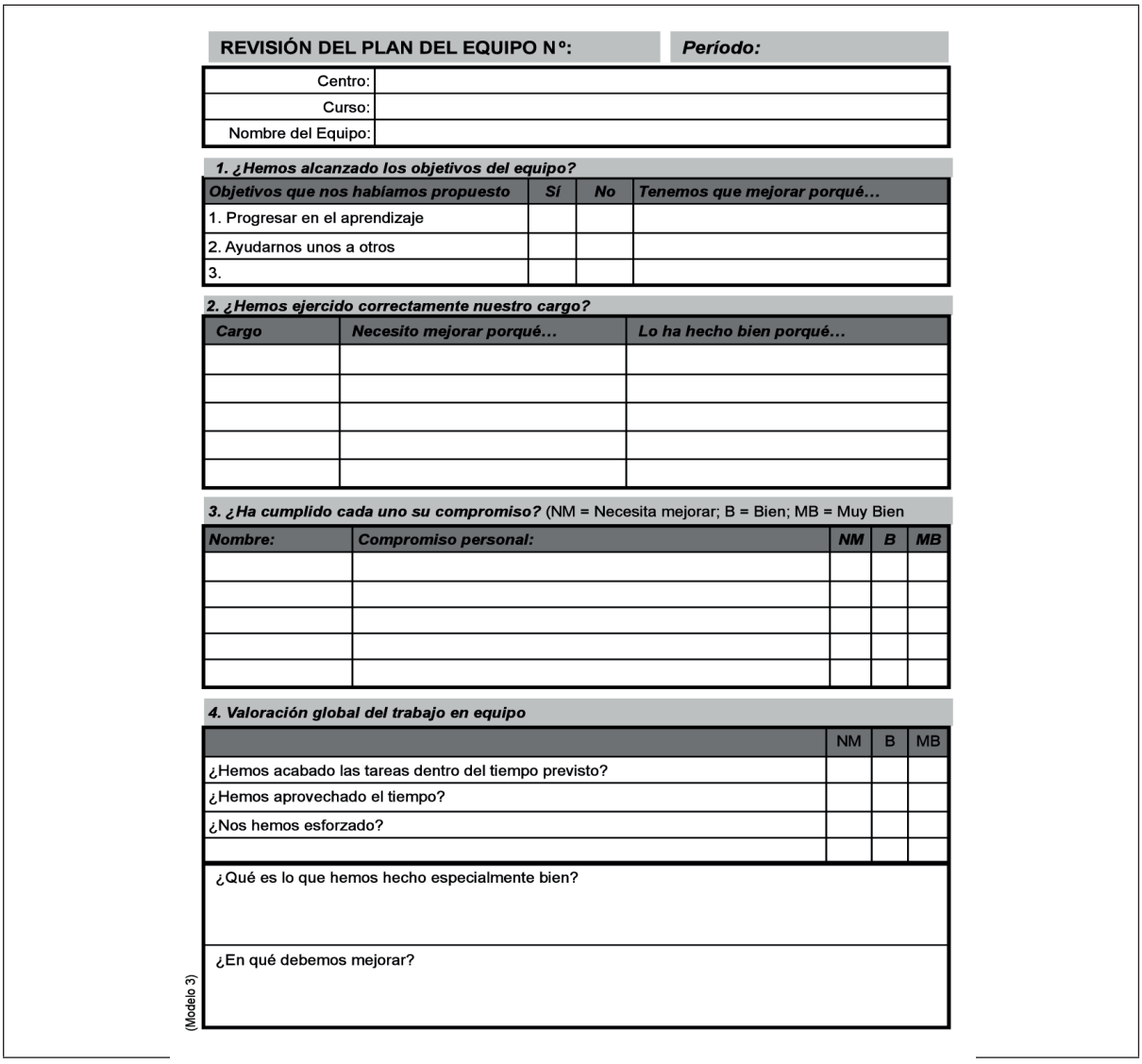
Nombre	Cargo dentro del equipo
	Coordinador o coordinadora
	Secretario o secretaria
	Ayudante
	Responsable del material
	(Portavoz del equipo)

Nombre	Compromiso personal	Firma

(Modelo 3)

Cuadro 4: Plan del Equipo (Anverso)





REVISIÓN DEL PLAN DEL EQUIPO Nº: | ***Período:***

Centro:	
Curso:	
Nombre del Equipo:	

1. ¿Hemos alcanzado los objetivos del equipo?

Objetivos que nos habíamos propuesto	*Sí*	*No*	*Tenemos que mejorar porqué…*
1. Progresar en el aprendizaje			
2. Ayudarnos unos a otros			
3.			

2. ¿Hemos ejercido correctamente nuestro cargo?

Cargo	*Necesito mejorar porqué…*	*Lo ha hecho bien porqué…*

3. ¿Ha cumplido cada uno su compromiso? (NM = Necesita mejorar; B = Bien; MB = Muy Bien

Nombre:	*Compromiso personal:*	*NM*	*B*	*MB*

4. Valoración global del trabajo en equipo

	NM	B	MB
¿Hemos acabado las tareas dentro del tiempo previsto?			
¿Hemos aprovechado el tiempo?			
¿Nos hemos esforzado?			

¿Qué es lo que hemos hecho especialmente bien?

¿En qué debemos mejorar?

(Modelo 3)

Cuadro 5: Plan del Equipo (Reverso)

Poco a poco, planificación tras planificación, el funcionamiento de los equipos va mejorando porque van "interiorizando" y "consolidando" las habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo, las relaciones entre los participantes se hacen más positivas porque se conocen más, se respetan más y son más amigos… De esta manera, poco a poco, aprenden a trabajar en equipo porque aprenden a organizarse mejor y a funcionar mejor como equipos de aprendizaje cooperativo.

Referencias bibliográficas

– ALONSO, M.J. Y ORTIZ, Y. (2005): "Del cuaderno de equipo al método de proyectos". *Cuadernos de Pedagogía*, 345, pp. 62 -65.

– ECHEITA, G. i MARTÍN, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje". Dins, Coll, C.; Palacios, P. y Marchesi, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza, pág. 49-67

(Continúa en DVD)

2.2. La mediación y la zona de desarrollo próximo: puntos de apoyo para la construcción de una educación democrática

Rafael Bell Rodríguez y Nuria Illán Romeu

Resumen

La mediación y la zona de desarrollo próximo constituyen piezas claves dentro de la configuración del enfoque histórico cultural, con grandes posibilidades para convertirse en puntos de apoyo de las palancas que han de seguir impulsando en la actualidad el avance de la educación, con calidad para todos, como una de las principales garantías de una sociedad democrática.

Introducción

El reconocimiento de las diferencias individuales, sociales, psicológicas, étnicas y culturales de los estudiantes dicta la necesidad de promover la aplicación de diversas estrategias con el propósito de garantizar, desde el aula, la gestación de una escuela genuinamente democrática, en la que todos y cada uno de los educandos alcance el máximo nivel de desarrollo posible, en particular, en lo referido a la apropiación de las competencias básicas.

Del rico arsenal de propuestas y conceptos, cuya aplicación con creatividad en la escuela contiene un amplio potencial para favorecer el logro del propósito antes señalado, nos detendremos en la mediación y en la zona de desarrollo próximo, dado el interés en continuar revelando su capacidad como puntos de apoyo de las palancas, con cuya ayuda se podrá continuar favoreciendo la construcción de la equidad educativa, una de las premisas para el establecimiento de una escuela democrática.

A la luz de este interés resulta conveniente ratificar la adopción del planteamiento acerca de la acentuación del reconocimiento del carácter activo del proceso educativo como punto de partida para el análisis y la elaboración de las propuestas teóricas y metodológicas que a continuación se presentan.

Acentuación del reconocimiento del carácter activo del proceso educativo.

El paso de los años se ha encargado de avalar la vigencia del pensamiento de L.S. Vygotsky para la educación, en cuyo ámbito muchas de sus propuestas y conceptos están en capacidad de favorecer el avance hacia el logro de los objetivos que el desarrollo de la sociedad actual reclama.

El primer libro publicado por L.S. Vygotsky se titula "Psicología pedagógica, un curso breve" y en el mismo el fundador del enfoque histórico cultural señaló: "Por consiguiente, el proceso educativo resulta ser ya trilateralmente activo: es activo el alumno, es activo el maestro y activo es el medio existente entre ellos[22]".

Al aproximarnos a la comprensión del alcance de esta afirmación en relación con el sujeto que aprende, no es difícil advertir que la manifestación de su carácter activo en el aprendizaje tiene, entre otras, una característica especial, resumida por Bruner del modo siguiente: "No se trata solo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura"[23].

---

22 Vygotsky, L.S. Psicología pedagógica. Un curso breve., Aique Grupo Editor, Buenos Aires, Argentina, 200, pág. 120.

23 Bruner, J. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona, España, 2004, pág. 132.



En consecuencia el aprendizaje del sujeto tiene lugar en un ambiente colectivo, de amplia interacción social, en cuyo seno se produce la apropiación por el estudiante, con la orientación del maestro, de una parte esencial del legado cultural de la humanidad. Esta aproximación al aprendizaje revela la significación que el enfoque histórico cultural concede al medio social y a las interacciones entre los sujetos para su propio desarrollo, en correspondencia con la esencia de la ley genética general del desarrollo formulada por Vygotsky, y para cuya comprensión resulta clave la mediación, una de las piedras angulares de su teoría, de inestimable valor para la educación en la actualidad.

(Continúa en DVD)

Las ideas hasta aquí esbozadas pueden resumirse esquemáticamente del modo siguiente:

ESQUEMA DEL PROCEDIMIENTO GENERAL PARA LA CREACIÓN DE LA ZONA DE DESARROLLO PROXIMO (ZDP) EN EL AULA

Clima emocional favorable

Condiciones físico-ambientales

PREMISAS Planteamiento de tareas

Tarea	Niveles de Dificultad	Ayudas
Individuales	Colectivos	• Comprobación de las condiciones indispensables • Organización de la atención • Repetición de las instrucciones • Verificación del grado de seguridad del estudiante en la respuesta elaborada • Realización de señalamientos • Suministro de datos complementarios. • Comprobación de la estructuración de la tarea • Modelación • Demostraciones

(Continúa en DVD)

Análisis descriptivo de la definición de Proyecto Amigo

1. *El Proyecto Amigo es, ante todo, un espacio interactivo de aprendizaje*. Este rasgo, inherente al Proyecto Amigo es precisamente, lo que le distingue de otro tipo de proyectos y programas al uso, más relacionados con el ocio y tiempo libre.
2. Este espacio de aprendizaje persigue un objetivo claro, la *toma de decisiones* para llevar a cabo una vida lo más autónoma e independiente posible. Objetivo que conecta fuertemente con la Escuela de Vida.
3. Este proceso de aprendizaje para la toma de decisiones ha de tener lugar dentro de un clima relacional concreto que habrá de guiar la convivencia. De este modo se identifican como *valores guía la igualdad, la cooperación, el respeto, la ayuda, la responsabilidad, la amistad y la confianza*.

4. El Proyecto Amigo entiende que, todos y cada uno de los valores en los que se asienta han de ir, forzosamente, en una doble dirección. *Esa direccionalidad nos parece esencial.*

A este respecto es importante señalar que para cualquier persona, y muy especialmente para aquellas con discapacidad intelectual, el ejercicio, libre y responsable, de su capacidad para tomar decisiones se ve frecuentemente obstaculizado por actitudes proteccionistas que coartan la libertad para ejercer el control de su propia vida y ponen continuamente freno a las expectativas de conseguir las mayores cotas de autonomía e independencia posibles, aun a riesgo de equivocarse en alguna o algunas de sus decisiones.

Habremos de estar muy atentos, además, a que se cumpla, con pulcritud, una de las premisas fundamentales de la mediación y de la zona de desarrollo próximo, recogidos en esta definición:"desde la igualdad", considerando lo que sigue a continuación, como dos ejes clave a tener muy en cuenta cuando nos propongamos llevar al terreno práctico el sentido auténtico del Proyecto Amigo y de la filosofía de Escuela de Vida en la que se sustenta.

Así, por una parte, las personas con discapacidad intelectual han de poder comprender, desde el ejercicio de su libertad para la toma de decisiones, que sus conductas tienen unas consecuencias determinadas, que su participación en el Proyecto Amigo no los conduce, como por arte de magia, a tener amigos, a disfrutar de las relaciones personales, sino que eso es un privilegio que hay ganarse. Por otra parte, las personas sin discapacidad, tendrán que desandar lo aprendido y experimentado para poder situarse ante sus congéneres desde otra perspectiva muy distinta a la que los tenemos acostumbrados cuando se les reclama como voluntarios, detrás de lo cual se esconde, en no pocas ocasiones, la solicitud de vigilancia y cuidado a la persona con discapacidad, que no hace más que perpetuar los estereotipos asociados a la misma. El Proyecto Amigo debe dar oportunidades y supervisar a las personas sin discapacidad para que se trabajen sus creencias y puedan, de este modo, situarse en un plano de igualdad y contribuir al desarrollo de la misma en las personas con discapacidad intelectual.

La Vivienda Compartida es otro de los escenarios en los que cobran sentido y realidad todos y cada uno de los principios de Escuela de Vida y en el que la mediación y la interacción en la zona de desarrollo próximo, encuentran plena realización. La incorporación a una Vivienda Compartida integrada en la comunidad supone para la persona con discapacidad intelectual, también para los estudiantes, la oportunidad de experimentar en contextos de enseñanza-aprendizaje reales todas aquellas habilidades y competencias aprendidas, tanto en el seno familiar, como en escenarios educativos formales, a la vez que crea las condiciones para acceder, sobre esa base, a nuevos aprendizajes para la vida.

En la vivienda compartida la persona sin discapacidad intelectual se incorpora en calidad de mediador y en su labor se materializan y enriquecen varios de los más importantes aportes de la teoría histórico cultural referidos a la mediación, haciendo de esta vivienda, más que un sitio para vivir, un genuino espacio de aprendizaje mutuo y de establecimiento de lazos de amistad para compartir y formar un futuro común de convivencia y encuentro, basados en la igualdad y el respeto, premisas insoslayables de una educación democrática

Referencias Bibliográficas

- Arias Beatón, G., Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico cultural. Ciudad de La Habana, 1999.
- Bell Rodríguez, R. Educación vs. Exclusión. Dos aportes de la Educación cubana a la superación de la exclusión. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2008.

(Continúa en DVD)



2.3. Metodologías superadoras de desigualdades desde una concepción dialógica del aprendizaje

Cristina Petreñas y Laura Ruiz

A continuación, presentamos la concepción del aprendizaje dialógico, que bajo criterios de educación inclusiva promueve una educación de calidad para todos y todas, y posteriormente concretamos dos actuaciones educativas que se desarrollan en base a esta concepción.

1. Aprendizaje dialógico

La sociedad de la información ha experimentado un giro dialógico (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001), hecho que ha comportado un cambio en la forma en qué las personas nos relacionamos, y ha transformado el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje, situando el énfasis en el papel de las interacciones y el diálogo. En este sentido, el cambio de las relaciones, ha comportado más diálogo en éstas, provocando también un cambio en la forma en que las personas aprendemos (Aubert, García, & Racionero, 2009). Este giro dialógico de la sociedad ha supuesto una transformación en los contextos escolares, que deberían potenciar las interacciones y la comunicación. La teoría del aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; Flecha, 1997) se basa en las principales teorías e investigaciones actuales de la comunidad científica internacional, construyéndose desde un enfoque interdisciplinario, y desde una perspectiva comunicativa que sostiene una realidad comunicativa y dialógica. Esta teoría pone énfasis en la interacción y en el diálogo, afirmando que las personas aprendemos más y mejor cuando los contextos promueven interacciones entre diferentes personas, a través de un diálogo igualitario (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje se sitúan más allá del aula, extendiéndose a otros espacios de la escuela, el barrio, el hogar…, etc.

Así pues, el aprendizaje dialógico se produce en *interacciones que aumentan el* ***aprendizaje instrumental****, favorecen la* ***creación de sentido*** *personal y social, están guiadas por principios* ***solidarios*** *y en las que la* ***igualdad*** *y la* ***diferencia*** *son valores compatibles y mutuamente enriquecedores* (Aubert et al., 2008:167).

PARA SABER MÁS…

Se recomienda la lectura de:

Aubert, A; Flecha, A; García, C; Flecha, R; Racionero, S. (2008).
Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.
Barcelona: Hipatia

Los siete principios del aprendizaje dialógico

La teoría del aprendizaje dialógico se constituye a través de siete principios. Estos principios son: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias (Flecha, 1997).

• *Diálogo Igualitario*

No todo tipo de diálogo genera más aprendizajes y contribuye a las superaciones de desigualdades (Aubert et al., 2008). El aprendizaje dialógico apunta a la idea del diálogo igualitario, ello implica que necesitamos interacciones donde el diálogo sea el elemento que mediatiza las relaciones. Autores como Habermas (2001) destacan que los sujetos somos seres capaces de acción y lenguaje, de forma que somos capaces de expresar ideas, argumentar acerca de nuestra realidad. Freire (1997) incorpora la *dialogidad* como fundamento de una educación que promueve la libertad; siendo la acción y la reflexión, las dimensiones principales. Uno de los autores más relevantes en la psicología de la educación, Vygostky (1996), plantea el proceso de desarrollo del niño o niña a través de la incorporación de representaciones externas y sociales en su mente, hasta que éstas pasan a ser propias del sujeto a nivel interno; en este proceso el lenguaje mediatiza la relación interpersonal con el otro; así pues *en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico) y después, en el interior del propio niño (intrapsicológico)* (Vigotsky, 1996:94). Mead (1990) aporta el concepto de *persona dialógica*, destacando la unión entre el individuo y la sociedad, donde la persona está en continuo diálogo entre el yo (reacción del organismo a las actitudes de los demás) y el mi (actitudes que hemos incorporado de los demás y que forman parte de nosotros). El "yo" y el "mi" se encuentran en continuo diálogo, siendo el lenguaje el medio que contribuye a la constitución del pensamiento y las actitudes.

El aprendizaje dialógico parte de que los pensamientos y las actitudes de las personas son el resultado de un proceso de desarrollo social mediatizado por el lenguaje (Flecha, 2009). Cuando hablamos de diálogo igualitario nos referimos a que todas las personas tienen el mismo derecho de hacer aportaciones, y estas deben ser consideradas por la validez de las argumentaciones, y no por el poder que tienen en la estructura social (Flecha, 2009; Flecha, 1997). Ello implica que todas las personas tienen la oportunidad de intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004). Es mediante este diálogo, que las personas construimos los significados de nuestra realidad (Aubert et al., 2008). En este sentido, una educación de calidad debe incorporar el diálogo igualitario en las interacciones.

EJEMPLOS DE SITUACIONES EN LAS QUE PROMOVEMOS EL DIÁLOGO IGUALITARIO
Cuando dejamos que las personas participen en sus propios procesos de formación y en la toma de decisiones respecto a ello: **Ejemplo:** Se hace una asamblea con todas las familias, vecinos y vecinas, personas de la comunidad educativa, para soñar qué escuela quieren.
Cuando la relación entre el profesorado y las familias se establece desde las argumentaciones y no desde la relación vertical profesorado-familiar: **Ejemplo:** El niño o niña va mal en las materias, en una relación vertical el profesor/a llamaría a la familia para decir como tienen que proceder para que el niño/a mejore sus resultados. Establecer esta relación desde el diálogo igualitario implica que el profesor/a junto con la familia plantee conjuntamente cómo se puede ayudar a que el niño o niña mejore.



• *Inteligencia cultural*

Relacionado a la idea que comentábamos sobre Habermas acerca de la capacidad del sujeto de actuar y reflexionar acerca de su realidad; la inteligencia cultural, superando la idea extendida desde la perspectiva psicométrica en que se medía la inteligencia a través del coeficiente intelectual; recoge e incorpora la comprensión de la inteligencia vinculada a otras dimensiones como la experiencia, la práctica… entendiendo que desarrollamos un tipo de inteligencia en función del contexto en el que nos desarrollamos. La inteligencia cultural está constituida por la inteligencia académica, práctica y comunicativa (Aubert et al., 2008; Aubert et al., 2009; Flecha, 1997). Ello abre nuevas posibilidades y supera barreras que hasta el momento resultaban deterministas para optar por una vía u otra. Desde esta perspectiva la inteligencia humana recoge pluralidad de dimensiones que permiten el desarrollo de la persona en diferentes contextos y le permiten la resolución de problemas en la vida cotidiana. Cualquier persona, aun no siendo académica, puede aportar también conocimiento y contribuir a acelerar el aprendizaje a través de la interacción y del diálogo igualitario.

Entender desde esta perspectiva la capacidad de las personas implica:

- Que todas las personas, académicas o no académicas, pueden participar en todos los procesos de toma de decisión: asambleas, comisiones, reuniones…etc.
- Que todas las personas, académicas o no académicas, pueden aportar en la interacción con otras personas más aprendizaje.

EJEMPLO

En una clase participa como voluntaria una madre gitana que no ha acabado los estudios básicos. A los niños y niñas gitanos les gusta que les ayude, y les explique las cosas, porque les habla desde una realidad mucho más cercana a los niños y las niñas, porque viven en el mismo barrio y comparten la misma cultura.

• *Transformación*

Vygostky plantea el concepto de Zona de Desarrollo Próximo como *la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz* (Vygotsky, 2008: 133). Lo que el autor plantea a través de este concepto es como la ayuda de otra persona más experta o competente en la tarea, y la relación interpersonal que se establece en la interacción, comporta que la persona aprenda más que si tuviera que hacerlo sin ninguna ayuda. En su teoría sitúa al contexto y las interacciones que en este se dan, como elemento clave en el desarrollo y mejora del aprendizaje. Freire (1997) destaca que las personas somos seres de transformación y no de adaptación, de forma que las interacciones que establecemos las personas, si estas se basan en el diálogo igualitario, promueven la transformación del contexto, superando las desigualdades existentes en las relaciones entre las personas.

Esta idea de transformación es un eje potencial, dado que permite abandonar aquellas teorías que han perpetuado la reproducción educativa y social de las desigualdades en nuestra sociedad. Nos indican pues, que tenemos que centrar nuestra atención en transformar el contexto para que éste permita a la persona mejorar su aprendizaje.

EJEMPLO

La llegada de ordenadores, de Internet y la pizarra digital en una escuela rural, transformó no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también transformo el contexto social. Internet llegó a las casas, de mano de la escuela y del uso de los PC tablet. Familias que todavía no tenían acceso a Internet, pudieron acceder a la red.

• *Dimensión instrumental*

En la sociedad de la información las habilidades básicas requeridas que deben desarrollar las personas para estar incluidas en la sociedad son el dialogo y la reflexión, junto con la capacidad de seleccionar y procesar la información (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004; R. Flecha, 1997). Durante mucho tiempo, sobre todo en los colectivos socialmente vulnerables se ha potenciado un currículum que ponía énfasis en las habilidades no académicas, por ser considerados niños y niñas que no tenían las mismas capacidades de aprender. La Comunidad Científica Internacional ha rebatido estas teorías, destacando que todas las personas son capaces de aprender, pues existe una predisposición en todos los niños y niñas para ello (Freire, 2002; Wells, 2001). El aprendizaje dialógico sitúa el aprendizaje instrumental como uno de los ejes que permite superar las desigualdades, y garantiza la igualdad de oportunidades y de resultados, a la hora de decidir acerca de su futuro profesional y académico. Ello implica **dar más a aquellos que más lo necesitan**.

EJEMPLO

Aquellos niños y niñas que tienen más dificultades, en lugar de ir a otra clase de refuerzo mientras el resto de niños y niñas siguen la clase ordinaria, se mantienen y trabajan conjuntamente en la clase ordinaria, y se les facilita en horario extraescolar, actividades de refuerzo que se hacen en la biblioteca de la escuela, donde personas adultas (profesorado, familiares, vecinos/as…) les ayudan a trabajar todo lo referente al aprendizaje instrumental como lectura compartida, resolución de problemas…, etc.

• *Creación de sentido*

Una de las claves de nuestra sociedad es que las personas encuentren el sentido de aquello que están haciendo. La incerteza y los acelerados cambios sociales provocan una crisis de sentido; en este contexto es necesaria la creación de sentido. Ello implica, sentirnos partícipes y protagonistas de nuestras propias vidas, y el compromiso con los otros (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002). Para ello es necesario que las personas se impliquen en sus propios procesos, para que aquello que hagan tenga sentido, no únicamente a nivel individual sino también a nivel colectivo.

En este sentido, este principio hace referencia a las emociones y los sentimientos. Todas las personas necesitamos encontrar el sentido en la escuela. Esto es posible cuando la escuela permite que se hagan realidad los sueños y las esperanzas; cuando se consiguen superar todo tipo de desigualdades: sexismo, racismo…etc. Desde el aprendizaje dialógico se ayuda a superar la pérdida de sentido, pues se tienen en cuenta las necesidades y los argumentos de todas las personas, cuando se tienen altas expectativas y se tienen en cuenta los referentes de la comunidad.



EJEMPLO

Un niño que faltaba mucho a la escuela, retoma el sentido de la escuela, cuando su madre empieza a colaborar en el aula con la maestra. Desde entonces madre e hijo van juntos a la escuela.

• *Solidaridad*

Para superar el fracaso escolar es necesario basarse en prácticas educativas democráticas donde todas las personas tengan la posibilidad de participar. Las interacciones dialógicas que se promueven desde la perspectiva dialógica del aprendizaje a través del dialogo igualitario que promueve la transformación de las relaciones, permite la transformación cultural y social de todas las personas (Elboj et al., 2002).

Toda práctica educativa que pretenda conseguir la igualdad de oportunidades y de resultados para todas las personas debe trabajar desde la solidaridad entre todos y todas; para así, conseguir lo mejor para todas las personas.

EJEMPLO

La escuela realiza una reunión en la que participan madres y profesorado para decidir cómo será la organización del aula: si hay que sacar del aula a los niños y niñas que van mal o se tienen que quedar dentro del aula.

- Madres autóctonas defienden que quieren que sus hijos aprendan, y piden que saquen a los niños y niñas marroquíes del aula porque entorpecen el aprendizaje.
- Madres marroquíes dicen si sacan a sus hijos e hijas del aula no podrán aprender la lengua.

Todas ellas son capaces de reflexionar acerca de su realidad; todos juntos llegan a la conclusión de que todos y todas tienen en común que quieren el mejor aprendizaje para sus hijos e hijas; conjuntamente se decide que no se sacará a ningún niño o niña del aula, y además se incluirán en el aula todos los apoyos que sean necesarios para que todos los niños y niñas aprendan más. De la reunión salen varias madres voluntarias para participar en el aula.

• *Igualdad de diferencias*

Igualdad de diferencias implica entender la diversidad cultural como enriquecimiento, comprendiendo que la diferencia es positiva. Nos situamos ante las relaciones entre culturas desde un plano de igualdad entendiendo que no hay culturas y etnias inferiores y superiores, sino que son diferentes (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001). Aun con todo, se trata de garantizar el acceso de forma igualitaria y desde el diálogo.

EJEMPLO

En una clase de 3º de primaria, están trabajando en grupo en inglés. En uno de los grupos los niños y niñas tienen que pensar conjuntamente cómo harían una pizza y qué ingredientes pondrían. En un momento dado, uno de los niños dice: –Podemos poner jamón. Y una compañera contesta: - No, porque entonces Said no podrá comer. A lo que un tercer niño contesta: –Pues entonces, podemos poner atún.

2. Grupos Interactivos

Grupos interactivos es una forma inclusiva de organización del aula en que se agrupa al alumnado de forma heterogénea y se introducen en el aula todas aquellas interacciones necesarias para que todas las personas aprendan. Este tipo de organización del aula se basa en la concepción del aprendizaje dialógico recogiendo en su fundamentación los principios comentados en el anterior apartado. Grupos interactivos se implementa en centros de diferentes casuísticas y en diferentes etapas educativas, sobretodo en primaria y secundaria; en las materias instrumentales como son las lenguas y las matemáticas; aunque también existen experiencias con otras materias como es el caso de los grupos interactivos en educación física.

Cada uno de los grupos es dinamizado por una persona voluntaria, esta persona voluntaria puede ser desde un familiar, hasta un estudiante universitario, personas no académicas, vecinos y vecinas, ex - alumnos y ex – alumnas, otro profesorado… Su tarea principal es potenciar el diálogo entre los chicos y chicas mientras resuelven la actividad. Por su parte, el profesorado encargado de preparar previamente las actividades que se llevan a cabo en cada uno de los grupos; no se incorpora a ningún grupo, sino que coordina los cambios de actividad, atiende a aquel grupo o alumnado que lo necesita.

Resultados de investigaciones a nivel internacional han demostrado desde hace años que la segregación en las aulas por niveles de aprendizaje tiene efectos negativos tanto a nivel instrumental, a nivel de convivencia y a nivel personal en el alumnado que acostumbra a ser clasificado en los grupos de bajo nivel. Las teorías que han apoyado este tipo de organización, no han conseguido paliar el fracaso escolar de muchos chicos y chicas, reproduciendo las desigualdades sociales a través de organizaciones del aula por niveles de aprendizaje, o con la reducción de contenidos dependiendo del nivel de aprendizaje del alumnado.

Por otro lado si recogemos las aportaciones de autores como Vygostky, con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que explicábamos con anterioridad, situamos el punto de mira en el contexto y en las interacciones que en este se desarrollan. El autor afirmaba que *el aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo integral del niño. (…)* (Vygotsky, 1978:89). De hecho el autor plantea que el énfasis no está en los conocimientos previos del alumnado, sino que está en la interacción, es decir, que aprendemos cuando interactuamos con personas más capaces en la tarea. Todo ello apunta a una organización del aula inclusiva, donde todas las personas tienen cabida, junto con su diversidad.



¿Cómo se llevan a cabo?

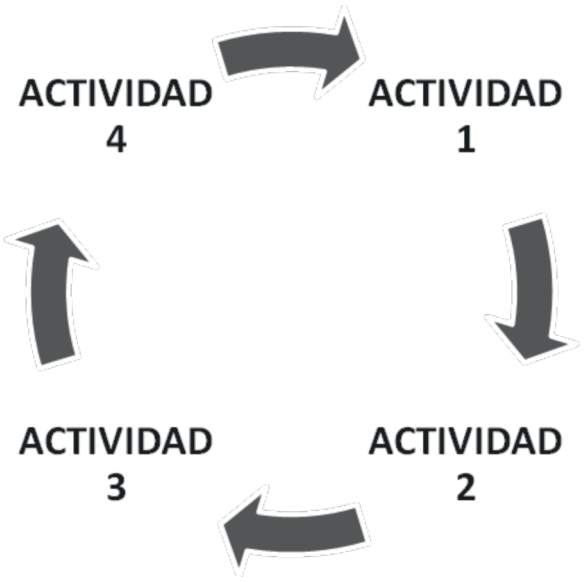
ANTES DE LA SESIÓN…

El profesor o profesora distribuye al alumnado en cuatro o cinco grupos. El criterio para la formación de los grupos es el de heterogeneidad, ello implica diversidad cultural, diversidad de niveles de aprendizaje, de género…etc. El profesor o profesora se encarga de la coordinación pedagógica, la elaboración de las actividades, la composición de los grupos, y en general de todo lo referente a la organización del aula. El o la docente planifica las actividades que se desarrollarán durante la sesión, y las distribuye a los voluntarios y voluntarias.

Previamente, una comisión formada por familiares, profesorado, y otros miembros de la comunidad se encargan de buscar el voluntariado. Cada centro educativo realiza este proceso de formas diversas: se anima a las familias a que participen, se establecen convenios con las universidades para que participen estudiantes en prácticas, se difunde de boca a boca con personas conocidas (jubilados/as, compañeros y compañeras, ex-alumnos/as…), etc.

DURANTE LA SESIÓN…

Una vez los chicos y chicas están organizados por grupos, y hay cuatro o cinco personas voluntarias en el aula; se inicia la dinámica, cada uno de los voluntarios y voluntarias tienen una actividad asignada; los cuatro grupos llevan a cabo simultáneamente las diferentes actividades durante quince o veinte minutos. Cuando el profesor o profesora lo indica, los voluntarios y voluntarias cambian de grupo; así sucesivamente hasta que todos los voluntarios y voluntarias han pasado por todos los grupos. De esta forma, el alumnado durante una hora y media de clase, ha realizado cuatro actividades diferentes, con diferentes personas.



EJEMPLO DE UNA SESIÓN DE GRUPOS INTERACTIVOS DE INGLÉS EN 6° DE PRIMARIA	
PROFESOR O PROFESORA DE INGLÉS Organiza los grupos, prepara las actividades y se las facilita a los voluntarios y voluntarias, va dando apoyo en aquellos grupos o alumnado que lo necesite, gestiona el cambio de actividad…, etc.	
Voluntario 1: Estudiante en prácticas de magisterio	**Actividad 1:** Actividades interactivas a través del ordenador por Internet.
Voluntaria 2: Madre marroquí (con un nivel oral de inglés elevado debido a su estancia como inmigrante en Inglaterra durante 3 años)	**Actividad 2:** Actividad de expresión oral, donde tienen que ir describiendo en inglés lo que pasa en unas imágenes.
Voluntaria 3: Ex - alumna de la escuela que ahora está en 4° de ESO	**Actividad 3:** Actividad de gramática, a través de una ficha donde conjuntamente van resolviendo las actividades acerca de cuestiones gramaticales de inglés.
Voluntaria 4: Mediadora marroquí	**Actividad 4:** Actividad de comprensión lectora, leen el texto en inglés entre todos y todas, resuelven las dudas acerca de vocabulario, y responden a las preguntas de comprensión que se les plantean.



DESPUÉS DE LA SESIÓN…

Una vez acabada la sesión, el profesor o profesora comenta con las personas voluntarias como ha ido la sesión, recogiendo sus valoraciones.

NO ESTAMOS HACIENDO GRUPO INTERACTIVOS CUANDO…

- ☒ Dividimos la clase por grupos con un solo adulto como referente, el profesor/a.
- ☒ Previamente se han sacado del aula a aquellos alumnos y alumnas con bajo nivel de aprendizaje.
- ☒ Si sin sacar a nadie del aula los grupos se forman de forma homogénea de acuerdo al nivel de aprendizaje.
- ☒ Se hacen agrupaciones heterogéneas en un aula donde están los alumnos y alumnas de mayor nivel de aprendizaje.
- ☒ Dentro de los grupos interactivos heterogéneos se dan tareas diferentes a los niños y niñas por nivel de aprendizaje.
- ☒ No hay interacción entre los alumnos y alumnas mientras resuelven la tarea planteada.

Aportaciones de los grupos interactivos al aprendizaje y la convivencia

Grupos interactivos potencia la diversidad de interacciones, cualquier persona puede participar como voluntaria, ya que partimos de la idea de que todas las personas tienen habilidades y capacidades enriquecedoras. De esta forma, potenciamos el diálogo igualitario entre personas diferentes, los niños y niñas se ayudan en las tareas, situándose la ayuda en la zona de desarrollo potencial del niño o niña que es ayudado. Las personas adultas a través de sus aportaciones potencian interacciones transformadoras, enriquecen los referentes adultos con los que cuentan los niños y niñas; y dinamizan el diálogo entre los chicos y chicas. A través de los grupos interactivos transformamos el contexto en posibilidades de aprendizaje; no se adapta el contexto, ni se adaptan los contenidos a las actividades y contenidos previos del alumnado; sino que se incrementan los apoyos en el aula y se ofrece toda la ayuda necesaria, y todas las interacciones necesarias para ayudar al niño o niña más allá de lo que podría aprender si hiciera este proceso solo. Además en una misma sesión los niños y niñas duplican y triplican el número de actividades que harían en el caso de que estuvieran los 25 alumnos y alumnas con un único profesor o profesora; de esta forma se aceleran los aprendizajes instrumentales.

Con este tipo de organización del aula, no se excluye a ningún niño o niña, ni se saca fuera de la clase a aquellos que necesitan más refuerzo o muestran mayores dificultades; todas las ayudas y apoyos se incluyen dentro de la misma aula. Estos apoyos no benefician únicamente a los niños y niñas que tienen más dificultades en el aprendizaje; sino que también son una excelente experiencia instrumental para los niños y niñas que van mejor; pues éstos tienen la posibilidad dialo-

gar, esto genera reflexión, provocando más aprendizaje instrumental y más solidaridad; además cuando mejor aprendemos es cuando somos capaces de explicar al otro (Jaussi, 2002), ya que se activa el proceso metacognitivo, que implica autorregular una serie de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales para poderlo llevar a cabo.

3. Tertulias Literarias Dialógicas

Las tertulias literarias dialógicas nacieron en la escuela de personas adultas de La Verneda – Sant Martí, como recoge el libro *Compartiendo palabras* (Flecha, 1997) que, traducido al inglés y otras lenguas, las ha dado a conocer a nivel internacional, y actualmente se llevan a cabo en centros de educación de personas adultas, centros penitenciarios, asociaciones de vecinos, institutos, centros de educación primaria, y entidades diversas.

Como su nombre indica, se trata de diálogos en los que no se pretende llegar a acuerdos o interpretaciones únicas sobre el contenido que quiere transmitir el autor o autora, sino compartir y reflexionar en torno a las ideas que a cada persona participante le sugiere el texto. A diferencia de otras tertulias literarias, no hay una persona "experta" que presenta la obra para que las demás pregunten y opinen, sino que igualitariamente todas las personas participantes comparten sus conocimientos diversos y puntos de vista. Una de las características fundamentales y específicas de estas tertulias es que se prioriza la participación de las personas sin titulaciones académicas. Su carácter dialógico implica que todas las aportaciones en el debate son tenidas en igual consideración, no pueden establecerse jerarquías, valorar unas aportaciones más que otras en función de quien hable, o bien que se establezcan dinámicas en las que una persona se erija como experta y juzgue la validez de los diferentes comentarios.

OBRAS DE LITERATURA CLÁSICA UNIVERSAL

Otra característica definitoria de estas tertulias es el tipo de literatura por la que se opta: en las tertulias literarias dialógicas se leen y comparten las grandes obras de la literatura clásica universal. Los debates y espacios de diálogo no se dedican a *best sellers* que aunque arrasen en un momento dado, no perduran a lo largo de unas décadas; sino a aquellas obras reconocidas como obras maestras de la literatura, cuya riqueza y profundidad permanecen a lo largo de los años y los siglos, y que permiten que personas del siglo XXI sigan reflexionando, al leerlas, sobre los grandes temas humanos como el amor o la justicia.

La opción por la literatura clásica universal también permite romper la elitista concepción de que a las personas con bajos niveles académicos o pocos hábitos lectores deben ofrecérseles novelas "fáciles" o de segundo rango. La literatura clásica, reservada tradicionalmente a las élites "cultas", se pone al alcance de todos y todas.

Las personas participantes reconocen el proceso de transformación personal que les ha supuesto su implicación en esta actividad gracias a los contenidos sobre los que nos invitan a reflexionar las obras clásicas. Así hemos podido ver, por ejemplo, cómo niños y niñas de tercero de primaria a raíz de la lectura de la Odisea, de Homero, iniciaron un profundo debate sobre la fidelidad en las amistades y las relaciones.



Entre otros muchos libros, algunos ejemplos de los que se leen en las tertulias literarias dialógicas:

EDUCACIÓN PRIMARIA	JÓVENES Y PERSONAS ADULTAS
• La Odisea. Homero. • El Principito. Saint-Exupéry. • El Príncipe feliz. Óscar Wilde • Las mil y una noches • El Lazarillo de Tormes	• El Quijote. Cervantes. • Romancero gitano. Lorca. • Safo. • La metamorfosis. Kafka. • La Granja de los animales. George Orwell • Ulises. James Joyce • Hamlet. Shakespeare

EN FUNCIONAMIENTO

La participación en una tertulia literaria dialógica no requiere de conocimientos de tipo literario ni de un grupo muy numeroso, suele suceder que conforme las personas participantes van explicando su experiencia a otras personas, poco a poco se van sumando participantes. Una vez constituido el grupo debe escogerse por consenso una obra de la literatura clásica universal, y el número de capítulos que quieren leerse para iniciar la siguiente sesión. Esta decisión se hace en función de las personas que tengan más dificultades, para asegurar que todo el mundo habrá podido leer las páginas acordadas.

En casa, las personas participantes en la lectura leen las páginas acordadas de forma individual, subrayando los parágrafos que les resultan significativos, ya sea porque les han gustado especialmente, porque les han generado dudas, por recuerdos que les hayan traído, etc.

El día de la tertulia, se exponen los diferentes párrafos e ideas que las personas del grupo aportan, por orden de capítulos. Se establecerá un turno de palabras para que las personas que quieran aporten algún comentario al párrafo subrayado.

Puede realizar la función de moderador o moderadora cualquier persona, únicamente es necesario que conozca la metodología utilizada en las tertulias dialógicas. La persona moderadora tiene la función de establecer el orden de palabras y, siguiendo los principios del aprendizaje dialógico, debe establecer un clima de diálogo en el cual se respeten los turnos de palabra, facilitando que hablen quienes menos participan. Este procedimiento se seguirá hasta que acabe el libro.

El funcionamiento de una sesión tipo es la siguiente:

1. Moderador/a: recuerda las páginas leídas y si es necesario, las normas o criterios básicos de funcionamiento.
2. Rueda de opiniones generales sobre el fragmento.
3. Moderador/a: pide a quienes tengan párrafos que quieran compartir, que los digan, y recoge los párrafos y números de página.
4. Se empieza por el primer párrafo: la persona que lo aporta lo lee en voz alta y explica por qué lo ha elegido.
5. Se abre un turno de palabras sobre este párrafo. Todas las personas que quieran comentarlo lo van haciendo, en orden y respetando el turno.
6. Una vez no hay más comentarios sobre este mismo párrafo, se pasa al siguiente.
7. Se repite el proceso hasta que finalice el tiempo acordado de duración de la tertulia.
8. Antes de finalizar se acuerdan las páginas a leer para la siguiente sesión.

Las tertulias literarias dialógicas son un ejemplo de lectura dialógica (Soler, 2001), concepción que desplaza la atención de la relación subjetiva de la persona con el texto escrito, a las interacciones y la creación de contextos ricos para todos y todas. En los procesos de lectura dialógica se lleva a cabo un proceso intersubjetivo en qué las personas participantes interpretan, reflexionan y comparten el significado del texto, construyendo un significado colectivo a través del diálogo. De la misma forma que con los grupos interactivos, con la lectura dialógica, se entiende que cuando se lee un texto y se comparte el significado con los demás, la persona aprende más, que si leyera el texto solo o sola.

DE LA LITERATURA A LA MÚSICA Y LA PINTURA

Después de años de funcionamiento y experiencias de tertulias literarias dialógicas, ya han empezado las iniciativas que siguen el mismo tipo de metodología, con la música clásica y con las grandes obras de arte (pintura básicamente). Personas participantes en tertulias musicales afirman que esta actividad, a través de la escucha de música clásica, les abre un universo poco explorado y con un gran potencial, recogiendo sus palabras: "profundizar en la música es una gran aventura".

En el siguiente enlace puede consultarse un blog con información sobre las más de 60 tertulias literarias y musicales que se están desarrollando alrededor de todo el mundo:

http://www.neskes.net/confapea/tertulias/tld.htm



Referencias bibliográficas:

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del S.XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). Dialogical learning. *Cultura & Educación, 21*(1), 129-139.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. transformar la educación.* Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura & Educación, 21*(2), 157-169.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (Eds.). (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (16ª ed.). Madrid etc.: Siglo XXI.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. vol. I y II*. Madrid: Taurus.
- Jaussi, M. L. (coord.). (2002). *Comunidades de aprendizaje en euskadi*. Eusko Jaurlaritza- Gobierno Vasco.
- Mead, G. H. (Ed.). (1990). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós (v.o. 1934).
- Soler, M. (2001). *Dialogic reading. A new understanding of the reading event*. Unpublished Harvard University,
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (v.o. 1978).
- Vygotsky, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (v.o. 1978).
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós (v.o. 1934).
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.



2.4. El enfoque crítico y las metodologías participativas: premisas para el desarrollo humano local y la cultura inclusiva

Dolores Limón Domínguez y Noelia Melero Aguilar

Universidad de Sevilla

Introducción

El análisis de la realidad social conlleva cuestionar los modelos de desarrollo establecidos históricamente, los cuales han basado su prioridad en una concepción económica, sin tener en cuenta el enfoque humano como alternativa que pudiera dar solución a los problemas que acontecían. Una situación que ha llevado a investigadores y teóricos a plantearse nuevas formas de conocer la realidad y transformarla desde un enfoque de desarrollo humano centrado en las personas, convirtiéndolas en protagonistas de su propio desarrollo.

La educación de personas protagonistas en su entorno más inmediato, nos acerca a la formación de nuestros jóvenes desde nuestras instituciones educativas, llevando implícito una crítica radical, sobre todo, al modelo de sociedad occidental[24] de los países con un nivel de deterioro social desmesurado. La necesidad de profundas transformaciones, que permitan que la estructura educativa desarrolle unos objetivos que favorezcan el proceso formativo de un sujeto comprometido, solidario y con propuestas claves de intervención responsable con su realidad, supone necesariamente plantear la organización y estructuración de pautas de trabajo y reflexión sobre el agrupamiento y la consolidación de asociaciones que potencien el tejido, trama o red que favorezcan el fortalecimiento del individuo dentro de la colectividad.

Este modelo, por tanto, conlleva el replanteamiento de un nuevo modo de interpretar la realidad, bajo la premisa de analizar, y evaluar las personas y los procesos desde un enfoque crítico que conlleve el desarrollo de metodologías participativas que permitan analizar la realidad social de las comunidades y detectar sus necesidades y potencialidades, desde la implicación de sus ciudadanos como personas activas en los procesos de transformación de su propio entorno.

¿A qué tipo de desarrollo humano nos referimos? ¿Cómo basarse en una concepción crítica de la realidad? ¿Qué aportan las metodologías participativas al desarrollo humano? Una serie de cuestiones que trataremos de desarrollar desde el análisis y la reflexión de distintos autores. Estas cuestiones nos acercan a un planteamiento ecológico y complejo, que al buscar respuestas, pueden conllevar importantes cambios, sobre todo en el campo educativo, fundamentalmente en el campo de la ética educativa. Los jóvenes como ciudadanos, han de incluirse en los espacios de diálogo y participación con diferentes sistemas culturales y de pensamiento, por tanto de códigos éticos distintos, cuya finalidad última sea buscar el consenso. La complejidad dialógica de la participación, nos acerca a un modelo de análisis de la realidad y resolución de conflictos que se ve favorecido por la investigación acción participativa.

Todo lo anterior nos ha de obligar a la resolución conjunta, lo certero, lo indiscutible, lo demostrado ha finalizado. Como aseguraba PEÑALVER, C (1994) "la ciencia, el pensamiento humano,

24 Véanse, por ejemplo, Gray, J. (2000) "Falso Amanecer. Los engaños del capitalismo Global". Sierau, R. (1992). "El Planeta en la Encrucijada. Gastos militares, Sociales y Crisis Económica". Ed. Icaria, Barcelona. También Feenberg, A. (1982). "Más Allá de la Supervivencia. El Debate Ecológico". Ed. Tecno, Madrid.



se despliega y se desarrolla sobre el marco de la interrogación, de la sospecha, de la duda, su mundo es el mundo de un diálogo que nunca concluirá,... una discusión participativa, concebida como riesgo y como ventura". Unas prácticas educativas, que atienda a todo lo anterior han de llevar hasta sus últimas consecuencias esa nueva concepción del sitio, lugar, el sentido de la vida del hombre en el mundo.

El compromiso desde el ámbito educativo que permita apostar por un desarrollo humano; con un discurso sobre la racionalidad abierta y dialógica, entendida como proyecto de construcción conjunta, participativo y, por lo tanto, como proyecto de consenso es una propuesta clara por la participación real en la formación de nuestros ciudadanos, donde el diálogo y la comunicación, se ha de ir potenciando en espacios de verdadera realización colectiva, haciéndonos visibles todos y cada uno de los que conformamos la sociedad.

Un acercamiento al desarrollo humano

El concepto de *desarrollo* ha sido ampliamente debatido a lo largo de la historia del pensamiento. Teóricos y estudiosos de las civilizaciones, politólogos, economistas, historiadores...; todos han analizado, utilizado y cuestionado el concepto de desarrollo, su evolución y las implicaciones que el mismo ha tenido para la evolución de las sociedades. Una concepción que tradicionalmente se ha definido en términos económicos, y que ha ido evolucionando hacia el reconocimiento de las reivindicaciones vitales del ser humano, desde el compromiso de apostar por el bienestar humano.

(Continúa en DVD)

Las metodologías de investigación-acción participativas

Desde el campo de la investigación social se han llevado a cabo numerosos procesos de investigación que pretenden dar respuesta a las necesidades sociales que los individuos plantean, en las cuales importantes segmentos o grupos sociales son excluidos de la participación como sujetos capaces de sentir, crear y producir o generar cambio en sus contextos próximos. Es desde ahí que desde el ámbito de las ciencias sociales se apuesta por un nuevo cambio de paradigma, que apueste por la necesidad de incluir a las personas como sujetos activos capaz de pensar por sí mismas y de ser generadores de cambio.

¿Cómo surge la IAP?

Desde mediados de los sesenta, comienza un periodo de reformulaciones y nuevos planteamientos en el campo de las ciencias sociales, en el que surgen nuevas propuestas metodológicas, en concreto en el campo de la intervención social, cuyo propósito se centra en promover procesos participativos. Desde ahí empezaron a surgir distintas concepciones como desarrollo de la comunidad, promoción popular, educación popular, etc., centradas en el desarrollo de base, tomando como protagonistas a la gente que desarrollaría en sí los programas, proyectos o intervenciones que se llevaran a cabo.

Ya en los años setenta, comienza a hablarse de investigación acción, de investigación participativa hasta llegar a lo que se denominaría Investigación-Acción Participativa, siendo el objetivo común de todas ellas, promover, fomentar, o generar la participación activa de la población involucrada. *"El objetivo que se planteaba esta nueva línea de acción era participar para transformar y ser protagonista del cambio social"* (ANDER-EGG, E: 1990,19).

Junto con esta metodología de investigación, que desde sus inicios tuvo como premisa fundamental, generar procesos de participación, también a mediados de los setenta, se reconceptualiza el trabajo social[25], que se convierte en una opción al servicio de los sectores populares, y surge la educación popular[26], que tiene como protagonista la obra y pensamiento de Paulo Freire, que apuesta por una política transformadora desde las bases populares.

Todos estos aspectos confluyen en la gestación y desarrollo de la IAP, que surge según PARK, P (1992:137), como "*una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida, tomando como novedoso de este proceso, no el simple hecho de que la gente se cuestione sobre sus condiciones y busque mejores medios de actuar para su bienestar y el de su comunidad, sino el hecho de llamar a este proceso investigación y de conducirlo como una actividad intelectual*". El motivo por tanto, por el que lo llamamos investigación, es por el conocimiento, que se convierte en el elemento crucial que permite a la gente capacitarse y tener la posibilidad de decir cómo le gustaría que fuera su mundo y cómo dirigirlo. En este sentido Park, sigue señalando lo esencial que es, el que *"la gente conozca cómo sus vidas pueden ser diferentes de lo que son, plenas de injusticia y sufrimiento, y obtenga las herramientas que le permitan conocer el fin de tanta desgracia"* (PARK, P: 1992,137).

Definición y objetivos de la IAP

Pero ¿qué es la Investigación-acción-participativa? Existen numerosas escuelas y definiciones de distintos autores en la actualidad, siguiendo a ALBERICH, T (2002:76) la IAP se definiría como *"un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar."* La Investigación Acción participativa es una corriente metodológica que surge bajo el compromiso y responsabilidad de intervenir de una forma integral en el territorio donde se actúe, estaríamos hablando por tanto de lo que Basagoiti y Bru señalan como Sociología Crítica Aplicada. En este sentido los autores definirían la IAP como *"un Modelo de Dinamización Territorial orientado hacia la organización de abajo arriba de la vida social proporcionando el marco adecuado para que la población aborde en su territorio un proceso de reflexión y construcción de conocimiento praxeológico, un trabajo de calle para la toma de conciencia colectiva, y consecuente con ella, una acción de autopromoción y mejora de la calidad de vida local" (*BASAGOITI y BRU: 2002, 125).

Por otro lado, LE BOTERF, G (1986:32), entiende la Investigación Participativa como un proceso en el cual, *"los actores sociales no son solos considerados como simples objetos pasivos de investigación, transformándose cada vez más en sujetos que conducen una investigación con la colaboración de investigadores profesionales"*. De esta forma, se conforman los verdaderos protagonistas de la transformación de su entorno. Este proceso de participación debe poner en marcha una espiral de acción-reflexión-acción[27] que no se quede sólo en los grupos promotores, sino que como refleja VILLASANTE Y MONTAÑÉS (2002), tenga como objetivo otros grupos y sectores, multiplicando así los efectos, produciendo un proceso de reflexión sobre la práctica que se va haciendo, propiciando así lo que entendemos como socio-praxis.

---

25 El trabajo social entonces surgió como un tipo o modalidad de programas de desarrollo, que posteriormente y con el devenir de los tiempos se fue transformando en lo que hoy en día se considera como carrera universitaria.

26 Su propulsor es Paulo Freire, creador de innumerables obras donde recoge su ideología y pensamiento de apuesta por el ser humano como protagonista y generador de cambios desde las bases sociales y comunidades.

27 Proponemos como referencia la "espiral autoreflexiva" de López Górriz (1998) Metodología de Investigación-Acción. Ed. Grupo Investigación MIDO. Universidad de Sevilla. (Pág. 96).



El objetivo de la IAP según PARK, P (1992:138) es *"lograr una sociedad más justa donde no haya personas que sufran por no tener el modo de satisfacer las necesidades esenciales de la vida, como alimentos, vestido, vivienda y salud; una sociedad en la que todos gocen de las libertades básicas y de la dignidad humana... su finalidad consiste tanto en apoyar al oprimido para que sea autónomo, confíe en sí mismo, crea en su propia capacidad y llegue a la autodeterminación, como en apoyarlo para que llegue a ser auto-suficiente"*. Pretende por tanto, dar poder a la gente para que pueda incidir a nivel político y desde ahí, generar los cambios sociales necesarios.

La investigación participativa no ofrece un listado de soluciones, sino que como señala VILLASANTE Y MONTAÑEZ (2002) propicia la conversación con la que abrir procesos instituyentes en los que las personas implicadas, tras procesos reflexivos den soluciones a sus problemas, a partir de propuestas, que sin duda, se ajustarán más a la realidad concreta, en la medida que han sido participadas a partir de las confianzas mutuas generadas en el proceso. En este sentido ANDER-EGG (1990:35) plantea que la IAP se fundamenta en el presupuesto de que el pueblo que se reconoce como comunidades con capacidad para actuar y pensar, se configure como protagonistas y principales agentes de cambio, por lo que el objeto del estudio es un proceso que parte de los intereses y necesidades de un grupo de personas o colectivo. De esta forma, el investigador, aporta su experiencia y facilita herramientas e instrumentos metodológicos, y la gente involucrada aporta sus experiencias, vivencias y conocimientos existenciales, exigiendo formas de comunicación entre iguales que establecen una serie de relaciones con el propósito de realizar un trabajo en común. Supone un compromiso efectivo y declarado del investigador o investigadores con la gente involucrada en el programa formando parte del estudio que se realice y de la transformación de su propia realidad, constituyéndose esta metodología como una herramienta propia de los trabajadores, para alcanzar un conocimiento lo más concreto y completo de la realidad con la finalidad de transformarla.

Valoraciones finales

El planteamiento que hemos desarrollado trata de ofertar planteamientos alternativos a nivel social desde una reflexión sobre la práctica y en continua indagación sobre todo aquello que afecta al desarrollo humano local. Resulta curioso señalar que es desde nuestro criterio autónomo, desde donde se beneficia una participación comprometida, sobre todo dentro de una comunidad investigadora, donde se desarrolle un diálogo (Lipman, 1997) que facilite un pensamiento autónomo, no manipulado que esté capacitado para pasar a la acción, con el resto de la comunidad.

Tenemos que consolidar por tanto una comunidad educativa investigadora, formada por investigadores y ciudadanos que estén dispuesto a dinamizar resolución de conflictos con propuestas, fruto de una neutralidad activa, con una revisión de propuestas individuales que favorecieran la revisión de contradicciones sociales y visiones científicas alternativas, que dentro de un grupo pueden favorecer la profundización y diálogo plural que nos compromete a un consenso real, o un instrumento para desarrollar el pensamiento crítico sobre la práctica a partir de la relación dialéctica entre una y otra dimensión. Llevaremos pues un diagnóstico de conocimientos previos, y análisis de las expectativas. Una búsqueda de consenso en los criterios, instrumentos y proceso evaluativo, pero sobre todo que se ajuste a una propuesta contextualizada, trabajando sobre problemáticas concretas y cercanas.

Nuestra aportación hasta aquí ha sido concretar algunas reflexiones sobre metodologías participativas, queremos además concretar la perspectiva de género, creyendo que las mujeres son dinamizadoras fundamentales de las relaciones sociales, culturales, económicas y ambientales que se generan en ellos. La concienciación y potenciación de este papel activo provocará una

mayor participación de las mujeres en la vida política, en los órganos de decisión, en los espacios de coordinación, tendente a una igualdad más efectiva y real.

En definitiva el desarrollo humano y local, se verá potenciado mediante el protagonismo de las mujeres, de su lugar en la sociedad y de su capacidad de autonomía. En este sentido, consideramos que reconduce a la participación de las mujeres todo aquello que tiene que ver con el reforzamiento, con el empoderamiento de estas como sujetos y como miembros de comunidades investigadoras. Se hace necesario que revisemos las metodologías que se llevan a cabo para concienciarnos como ciudadanos/as capaces de cambiar nuestra realidad más inmediata.

Nos conviene ensalzar nuestra actitud mediadora y nuestra predisposición al diálogo que, lejos de ser ubicadas en el ideario de un partido político, se mueven en la esfera de las ideas generativas que promueven soluciones a los conflictos desde la complejidad y la totalidad. Terminar con la esperanza y la certeza de que trabajando cooperativamente, consolidando una red organizativa, que favorezca o facilite unir esfuerzos, de forma colectiva y comunitaria, tratemos de buscar alternativa política al mundo neoliberal y globalizado. Añadir, finalmente, que si bien muchas ideas están enunciadas y esbozadas en estas líneas, desde una metodología participativa, se hace imprescindible el desarrollarlas en el aquí y ahora de nuestras vidas.

Referencias Bibliográficas

– ALBERICH, T. (2002): "Perspectivas de la Investigación Social", en Rdz. Villasante, T (et al.): *Investigación Social Participativa. Construyendo ciudadanía*. 1. Madrid: El Viejo Topo, p. 65-78.

– ANDER-EGG, E. (1990): *Repensando la investigación-acción participativa*. Vitoria: Gobierno Vasco.

(Continúa en DVD)





3. Biografías: desarrollo profesional de la inclusión

3.1. Rasgos biográficos profesionales

Teresa Lantarón López
De arquitecta técnica a maestra en logopedia y atención a colectivos específicos

Teresa es ahora una maestra a punto de jubilarse, dedicada toda su vida a la inclusión educativa, a la audición y el lenguaje, a las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, a los colectivos específicos. Teresa es un claro exponente de biografías personales y profesionales silenciosas que están dedicando un esfuerzo indomable por investigar en el día a día las formas de atención a la diversidad, el tratamiento de la inclusión, que han llegado a sentir su compromiso, primero como una necesidad de desarrollo personal y afectivo, después como un modelo laboral y profesional de educación democrática.

La vida de Teresa representa la dedicación a la inclusión ante las dificultades de aprendizaje primero de algunas de sus hijas, después por generalización de los colectivos más necesitados. Por vocación, una mujer zamorana en la España franquista, en contra de las opiniones de sus padres, se viene a estudiar en Madrid una carrera "discutible". En los años 60 y en contra de los padres no resulta fácil intentar ser una arquitecta técnica en la Escuela de Arquitectos de Madrid, 1967. Teresa supera las dificultades de ser una de las pocas mujeres de su promoción y se licencia. Pero cuando empieza a ejercer esta mujer decidida, se casa con Antonio, y tiene una hija sorda, a la que decide dedicar su vida personal y profesional, lo que le obliga a dejar Arquitectura y estudiar en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Madrid la especialidad de C. Humanas y la Diplomatura de Pedagogía Terapéutica; son los ochenta, para terminar en 1983 y 1985 respectivamente. La dedicación a la educación integral de su hija, le obliga a una dedicación que convierte en especialidad permanente, de manera que decide realizar el Máster de Logopedia, especialista de Audición y Lenguaje, que termina en 1987.

También por esos años, y en plena labor de apoyo a su hija mayor, otra hija, la tercera de una saga de cinco, sufre un grave accidente, que de nuevo hacen que Teresa vuelque su aprendizaje y especialización en la recuperación de aprendizajes instrumentales básicos para recuperar las habilidades motoras y sensoriales de su hija

La gran habilidad e inteligencia matemática y espacial de Teresa, desarrollada en su vocación de arquitectura le permite especializarse en el diseño de un modelo de material didáctico manipulativo que se ha convertido en seña de identidad de su función docente, y a la vez le han convertido en una especialista en la elaboración de documentos , textos y recursos didácticos para el desarrollo de mejora en el aprendizaje: láminas, posters, fichas, cuentos, videos, audios elaboración de cuentos, modelos y métodos de aprendizaje lectura y escritura… que ha difundido en congresos, jornadas y cursos.

Teresa ha volcado su dedicación profesional por la inclusión y normalización en el desarrollo humano de todos sus hijos, a los que ha involucrado en el modelo de equidad, en todos sus actos tanto docentes como comunitarios.

El compromiso con los más necesitados, a los que decide sacar adelante, le ha llevado a comprometerse con nuevas adopciones familiares, con actos solidarios en barrios y comunidades, y en definitiva configuran su modelo de desarrollo profesional. Le resulta familiar y cercano trabajar con niños sin lenguaje, colectivos y grupos con déficit específico integrados en procesos de equidad, tratamiento TEL, TGD y TADH, dislexia y disgrafía, dislalia y disfasia, lenguaje oral y escritura de signos, estimulación multisensorial del aprendizaje... un conjunto de saberes que desde la urgencia de lo familiar le ha permitido reforzar su perfil profesional. El proceso de autogestión en el aprendizaje le ha conducido a

Teresa a especializarse una y otra vez en la atención a la diversidad, a ser una profesora representativa del trabajo por la equidad y el aprendizaje ante dificultades severas.

Compartir horas con Teresa, incluidas las de ocio, permiten analizar la fuerte incidencia de los compromisos en casos familiares, con el desarrollo profesional solidario. La escuela de la vida en este caso ha forjado perfiles profesionales dignos de destacar. Hoy día, Teresa vive a camino entre los últimos años de docencia directa, dedica más tiempo a sus hijas, a su familia y a difundir su conocimiento y su modelo de educación inclusiva, integradora. Visitarla en su casa, es visitar un museo vivo de materiales manipulativos para el aprendizaje: por aquí un cuento para la dinamización del lenguaje oral, por allí fichas, láminas y posters para el apoyo a las dificultades de la escritura… Teresa llega de haber visitado tres hermanos con los que trabaja estimulaciones multisensoriales y charla de sus avances. Su casa, y su vida, un museo del tratamiento de las dificultades del aprendizaje.

Email de Teresa: ***teresa.lantaron.lopez@hotmail.com***

3.2. Rasgos biográficos profesionales

Sara Ortega de la Villa

De vocación voluntaria y compromiso con el desarrollo científico

Sara Ortega De la Villa nació en Barcelona en el año 1973 en el seno de una familia con estudios, por lo que tenía muy claro desde niña que estudiaría en la universidad. En un principio inició la carrera de Química, pero en segundo curso de carrera la abandonó, sintiendo que su verdadera vocación era ser maestra, e inició los estudios de Magisterio.

En el año 1997 empezó a colaborar como voluntaria en la Escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martí de Barcelona, realizando clases a mujeres neolectoras en proceso de alfabetización. Esta experiencia la marcó muy profundamente viendo el ansia de aprender de las mujeres y como se iban superando día a día, ayudándose entre ellas y aprovechando al máximo la oportunidad que tenían de acudir a la escuela. Sara vio que de esta manera podía ayudar a personas que no habían tenido las mismas oportunidades que ella para poder estudiar. De la misma escuela de adultos también le impactó la organización democrática y su proyecto educativo transformador para dar oportunidades a las personas que más lo necesitan. En esta línea, también ha trabajado para diferentes entidades sociales relacionadas con la alfabetización de personas adultas, como FACEPA, Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Persones Adultas y la Asociación Cultura Viva de Sant Boi.

Sara, una vez acabada la carrera de magisterio había pensado no volver a estudiar, pero la experiencia en la alfabetización de mujeres y las ganas de aprender que vio en ellas le hizo replantearse su decisión y volvió a la universidad para estudiar Comunicación Audiovisual. Posteriormente, inició sus estudios de doctorado, obteniendo el Diploma de Estudios Avanzados, y actualmente está realizando la tesis doctoral.

En el año 2007 aprobó las oposiciones de magisterio y pasó a trabajar en diferentes escuelas de primaria que siguen el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, como El *Calderí de Caldes de Montbui* y la *Escuela Mare de Déu de Montserrat de Terrassa* en la que trabaja actualmente. En el curso 2008-2009 estuvo como coordinadora del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en Cataluña en el Departamento de Educación de la Generalitat.

Sara afirma que es en la Escuela de la Verneda donde aprendió todo lo que sabe sobre educación, y a entregarse a las personas, tener expectativas positivas hacia todo el mundo, confiar en la transformación de las personas, trabajar con ilusión y profesionalidad; bagaje que se ha llevado a todas las escuelas de primaria donde ha estado, trabajando con los niños y niñas con la misma ilusión que lo



hizo con las personas adultas, con el fin de que las personas más excluidas mejoren día a día su vida.

Email de Sara: crea@ub.edu

3.3. Rasgos biográficos profesionales

Antonio Muñoz Amador

El compromiso con la sociedad intercultural, contra los guetos y la exclusión

Antonio Muñoz Amador nació el año 1970 en el barrio del Xenillet en Torrent (Valencia), allí creció con su familia compuesta por sus padres y siete hermanos de los cuales Antonio es el mayor y en un entorno gitano. Emigraron a Pedro Muñoz (Ciudad Real), el pueblo de sus abuelos maternos, los cuales le transmitieron valores como el respeto mutuo y la solidaridad con las personas desfavorecidas. La vivencia en primera persona del desconocimiento de la cultura gitana y de los estereotipos creados tanto en el pueblo gitano como por parte de la sociedad mayoritaria, impulsó que se propusiera acercar las dos culturas y ayudar a ambas a entender que la convivencia y el diálogo es necesaria y enriquecedora para ambas partes, rompiendo así con los estereotipos de la sociedad mayoritaria, sobre todo, el de que la población gitana no cree en la educación y transmitiendo a los gitanos que es a través de la educación académica que se abre multitudes de posibilidades para nuestra comunidad. Estos valores lo guiaron hacia la Educación Social con la intención de lograr un cambio en la sociedad y luchar por la mejora de la vida de su pueblo a través de potenciar el éxito educativo. Durante algunos años, combinó su formación con el trabajo en la venta ambulante y su labor en la iglesia Evangélica de Filadelfia en la cual se encuentra terminando los estudios de teología para, en el próximo año, poder ejercer como pastor evangélico.

El año 2007 conoce a Jesús Rovira, hombre muy comprometido con la situación de exclusión que se vive en el barrio de la Milagrosa (Albacete), con mayoría de población gitana. Tenía la oportunidad que estaba esperando y sin pensárselo, se trasladó hasta Albacete. Así el sueño se hacía realidad, el año 2008, empezaba a trabajar como educador de calle y mediador en el barrio de la Milagrosa, rodeado de un equipo de docentes, trabajadores y trabajadoras sociales, educadores y educadoras y, especialmente, familias y personas del barrio en general, con quienes compartía y sigue compartiendo un sueño común. Cada día ven como este sueño se hace realidad: la inclusión social de las personas que viven en este barrio "jumentizado".

Antonio lleva desempeñando esta función desde hace 14 años en diferentes barrios de la geografía española. En los últimos 3 años ha podido ver como el trabajo que está realizando toda la comunidad daba sus frutos y se materializaba con la apertura del colegio La Paz. Allí, actualmente colabora con las familias gitanas haciéndolas partícipes en la transformación del barrio y de la educación de sus hijos e hijas, potenciando actuaciones que logren el éxito educativo de todos los niños y niñas. Así, un centro que apenas superaba la treintena de alumnado, actualmente tiene matriculados 214 alumnos y alumnas.

El último de los sueños por los que ha trabajado Antonio y que ha visto cumplido recientemente, es el inicio de los estudios correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en el propio centro, y que las niñas no abandonen los estudios, luchando de esta manera contra el absentismo escolar tanto de niños como el de nuestras niñas gitanas.

Antonio es un buen ejemplo de que el trabajo con ilusión y entusiasmo creyendo en las posibilidades de transformación de todas las personas son la vía efectiva para la consecución de la inclusión social.

Email de Antonio: crea@ub.edu

BLOQUE III

EXPERIENCIAS Y REDES DE APOYO: LA EQUIDAD A LO LARGO DE TODA LA VIDA

3.1. Ámbito escolar

3.1. 1. Estudio del alumnado con déficit social o discapacidad y su acceso a ser competentes

Seminario Atlántida de Granada[28]
Coordinación: Jesús Domingo y Juan de Dios Fernández

El grupo Atlántida Granada desde los comienzos de su trabajo y debido al campo laboral de sus componentes e inquietudes profesionales y sociales, ha centrado sus debates e informes en la escuela y el alumnado con déficit social o con discapacidad. Quizás por eso, amén de los requerimientos de la planificación de Atlántida Estatal, en esta ocasión hemos profundizado en ese campo desde el enfoque de "qué trabajo se realiza en los centros para hacer a este alumnado más competente". En este sentido nuestra labor anual ha estado enmarcada en torno a las líneas siguientes:

1. Recogida de información procedente del alumnado y sus familias para indagar sobre la validez práctica de su proceso educativo formal.
2. Recopilación de "buenas prácticas escolares" sobre las poblaciones antes referenciadas.

Sin embargo, y antes de hacer público lo que hemos encontrado hemos de aclarar que no pretendemos, con este trabajo, alcanzar una exhaustividad que es más propia de otro tipo de investigaciones. Lo que sí queremos es dar a conocer una serie de datos, de vivencias y experiencias profesionales que puedan iluminar cada vez más la realidad en la que nos desenvolvemos a diario muchos de nosotros; hemos estudiado apenas un poco de la punta del iceberg, y eso es lo que os contamos. No es todo el iceberg, claro está, pero algo tiene que ver con él, porque si bien *un caso no puede representar al mundo, si puede representar un mundo en el cual muchos casos se sientan reflejados* (Serrano Blasco, 1995).

---

[28] El Seminario Atlántida Granada para este trabajo ha estado compuesto por: Jesús Domingo y Juan de Dios Fernández (coords.), Ana Margarita Aranda, Asunción Bernabeu, Mª José Caballero, Patrocinio Fernández, Pilar González, Beatríz Ibáñez, Mª Aurora Martín, Benito Moreno, Beatriz Pedrosa, José Antonio Pareja, Mercedes Ojeda, María Luisa Toledano, Carolina C. Velasco y Magdalena Vera.



1. Trabajo de campo para indagar sobre la validez práctica de la enseñanza recibida

1.1. Problema a estudiar

En nuestros centros educativos enseñamos muchas cosas, unas sabiendo lo que hacemos y otras por rutina; porque siempre se ha hecho así, porque viene en los manuales y libros de texto. Un porcentaje elevado de nuestro alumnado a partir de esa enseñanza explícita, y sobre la base de una inteligencia normal, un contexto social y familiar también normalizado y una vida que le va planteando retos "asumibles", desarrolla destrezas y conocimientos más allá de lo trasmitido en el aula (aprendizajes enseñados, aprendizajes adquiridos) y, en este sentido, son capaces de desarrollar competencias. Pero hay otra población, con limitaciones personales y/o sociales que, como mucho, aprenden lo que "machaconamente" les enseñamos pero que son capaces de transferirlo a otros contextos, mostrándose incompetentes en cuestiones básicas. En definitiva, no se consigue que sus aprendizajes sean funcionales.

Así, no conviene olvidar cómo en no pocas ocasiones -más de las asumibles para una educación de calidad- generamos en ellos una frustrante cascada de fracasos que vacían de sentido su "educación" hasta convertirla en una mera escolarización física. Todo esto queda muy lejos de la respuesta profesional al reto, asumible, de garantizar para todos el "derecho" a la misma, a una interacción productiva, a una participación auténtica y democrática en el proceso, y a un desarrollo de las competencias básicas imprescindibles para ser, estar y actuar con dignidad como ciudadano, hoy, en la medida de sus potencialidades y capacidades (Palacios y Bariffi, 2007; Bolívar, 2008). Nos quedamos en "todos en la escuela" sin pasar a "escuela para todos" (Fernández, 1997).

Esta situación se complica, y mucho, cuando hablamos aquellas personas que provienen de otras culturas o subculturas, con otros intereses, motivaciones y otras necesidades sociales y laborales, o que no terminan de encajar con los patrones estándares de lo que se espera para la población de estudiantes.

Sabemos que si nuestra escuela, en la que aún predominan planteamientos academicistas, no da respuesta a su auténtica realidad y necesidades, les dejamos en alto riego de exclusión social (Veiga-Neto, 2001). Ya se denunció esta situación en otro momento (Domingo, 2003) cuando señalábamos que la realidad de la educación se puede escribir con "e" de equidad o, por el contrario de "exclusión".

Para abordar dicha problemática, para entenderla más que para conceptualizarla (Morales, 2006), reconociendo y aceptando la diversidad en su justa dimensión de diferencia, sin ambigüedades ni hipocresías, sin etnocentrismos, ni discursos colonizadores, centramos nuestro trabajo en recoger su imprescindible perspectiva experiencial (Moore y Barton, 2008) desde la opinión de jóvenes (Soriano, 2005; Susinos, 2009) y sus familiares, para que al hablarnos de sus vidas, sus sentimientos, sus emociones y recuerdos nos ayuden a discernir qué hay que mantener, qué hay que "desaprender" y qué hay que incorporar en la escuela que queremos reconstruir.

1.2. Líneas de trabajo (objetivos)

- En una población con discapacidad o déficit social grave, recoger de agentes de primera mano, desde su propia voz, qué enseñanzas de las recibidas en su proceso educativo formal le han sido útiles, cuáles no, y que han necesitado saber y no les enseñaron.

• Contrastar esa información con el enfoque de la enseñanza hacia las competencias y extraer propuestas para nuestra práctica.

1.3. Población objeto de estudio

La población estudiada responde básicamente a los dos tipos de sujetos que la LOE identifica como con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. De una parte alumnado con discapacidad, y de otra, sujetos que han vivido con saña los efectos del fracaso escolar o proceden de contextos sociales y/o familiares en riesgo social. Como nos interesa una mirada retrospectiva para proyectar posibles vías alternativas, pensamos en acercarnos a la población que cumpliera las siguientes condiciones: que cursó enseñanza formal, al menos hasta el nivel de secundaria (nivel de escolarización), que haga no menos de tres años que dejaron el centro educativo y que sean menores de 30 años.

1.4. Recogida de información

Ya se ha mencionado que nos interesa la visión de estos sujetos expresada por ellos mismos, por eso hemos buscado "historias de vida escolar" centradas en su experiencia escolar y su perspectiva de esta etapa desde las necesidades actuales. Se han utilizado entrevistas biográficas semiestructuradas, sin embargo, en el caso de alumnado con alto nivel de discapacidad, primero los oímos a ellos y después procuramos que fuesen sus familias, preferentemente, quienes nos facilitasen la información.

Se han realizado las siguientes entrevistas:

• Discapacidad: 9 personas con Síndrome de Down (7 informaciones directas y 2 de la madre); 2 con retraso mental (información de la madre) y 1 con Parálisis Cerebral (información directa)

• Déficit y riesgo social: 15 personas españolas y 5 inmigrantes.

1.5. Aspectos más relevantes de las entrevista sobre personas con discapacidad

Aunque todos ellos han acabado un proceso formativo y están trabajando, generalmente en un programa de garantía social con la colaboración de la Asociación Síndrome de Down de Granada, desafortunadamente su baja capacidad comunicativa se ha convertido en un serio escollo a la hora de entrevistarlos. Nos hemos topado con el hándicap de la baja fluidez verbal que presenta la mayoría de alumnado con discapacidad, de tal modo que las entrevistas no llegan a ser diálogos y se reducen a respuestas directas, demasiados concisas, a las preguntas que les hacemos. (Ver entrevistas en CD 2010 de Atlántida). A pesar de todo pueden sacarse conclusiones muy clarificadoras y válidas para nuestras pretensiones. Entre otros aspectos resaltan los siguientes recuerdos:

• Los ***mejores recuerdos del profesorado*** son referentes a ayudas, a dar cariño y a prestar atención con exigencia, con ayuda pero normalizando la actuación. Sus opiniones destacan cómo "*una maestra le ayudaba en excursiones (J. S)*", que el profesorado era "*amable, simpático, gracioso… (J. F, S. Down)*" o que "*D. Antonio, me cuidaba. (J. A, S Down)*". Como contraste las madres recriminan al profesorado la baja exigencia para con sus hijos, cómo los han tratado con compasión, como si hicieran un favor por atenderlo.

> *Fue un año triste pues la tutora entretenía al niño sacando punta a los lápices de colores, viendo cuentos, pintando en una hoja etc., pero sin exigirle nada a su nivel y excusándose en que no podía prestarle atención, a la vez que exigía que se le sacara*



fuera del aula más tiempo. A ella le daba rabia cuando algún maestro le decía que en su clase M se portaba muy bien y luego averiguaba a través de los compañeros que no molestaba porque le dejaban hacer lo que quería. Ella es consciente durante la conversación de que utiliza la palabra "favor" con frecuencia al referirse, a que a veces el profesorado se prestaba a incluir a su hijo en alguna actividad y que eso no era un planteamiento justo, pero le sale de forma espontánea. …. Cuando repite 2º cambia de profesora y comienza una etapa de coordinación entre esta y la maestra de Ed. Especial. Además esta profesora le exige como al resto de la clase y hay un avance muy positivo en cuanto a hábitos de trabajo, en las áreas instrumentales especialmente en lectoescritura. (A. 2, madre de S. Down)

- ***En Secundaria*** hay dos aspectos a destacar, el excesivo "academicismo" que presenta un porcentaje elevado del profesorado y la poca valoración del esfuerzo y funcionalidad de los aprendizajes, y la falta de "talleres" para realizar la aplicación práctica de lo aprendido. Las familias de las personas con discapacidad destacan que:

  "*Los problemas en el IES, por no aceptar sus diferencias y querer suspenderlo por no saberse los contenidos concretos de algunas áreas. No valoraban los aprendizajes funcionales, sólo los conceptuales.* (J. M2, madre de S. Down)

  En Secundaria he echado de menos que hubiera ***talleres*** *donde trabajaran la autonomía para que aprendieran a desenvolverse en la vida cotidiana.* (A. 2, madre de S. Down)

  Destaca como una cosa muy positiva que su hija se hizo más autónoma allí, porque le enseñaron de forma explícita a hacer tareas domésticas (tenían una casita). La actividad de la piscina le sirvió para aprender a ducharse sola, etc. La entrada en los ***talleres*** *de alfombras y reciclaje fue también algo a destacar porque veía que su hija podía hacer otras cosas.* (A. 3, madre de R. Mental)

- Las normalmente buenas ***relaciones con los compañeros*** y compañeras. Pero con todos los tipos de compañeros. Todos valoran muy positivamente el ***estar en régimen de integración,*** y quien no ha estado lo demanda.

  Comenta que a veces piensa que ella no debería haber estado en un centro Específico, que si hubiese sido ahora seguramente habría estado en un centro ordinario, aunque no lo dice con tristeza. (A. 4, persona con PC)

  Me gusta estar con mis amigos. Y también hablar con otros amigos. Que vengan a jugar con nosotros (A.6, persona con DM)

  *¿Por qué no me dejan jugar al futbol con ellos? A mí me gusta mucho el futbol. Yo quiero ser portero como Casillas… (*A.5, persona con DM)

- Otro aspecto a destacar sería ***el papel desarrollado por algunas madres*** con respecto al profesorado. Hay una generación de padres y madres (especialmente madres) que han ido abriendo, y sufriendo, el campo de la integración escolar en Infantil y Primaria y después lo han tenido que volver a hacer en Secundaria. Así, recogemos la opinión de una madre que rememora el comienzo de Secundaria en el IES del pueblo *"como un volver a empezar porque tenía que ir quitando agobios otra vez, dando explicaciones de que no pasaba nada y de que M podía asistir sin problemas al IES"* (A. 2, madre de S. Down)

- Por último, algunas reflexiones contundentes y ***llamadas de atención***. Denuncian la pérdida de tiempo, irrecuperable, en cuestiones sin sentido; demandan dignidad y respeto, expectativas

laborales, formación del profesorado, y reivindican su derecho a recibir una buena educación útil para ellos y que se oriente hacia la vida real, y al ejercicio, y a ser considerados ciudadanos y ciudadanas.

> *"Aparte de lo que uno tenga, uno es persona por encima de todo lo demás"* (A. 4, persona con PC)
>
> *"Mis expectativas laborales son bastante pesimistas y no creo que mi hija sea capaz de realizar un trabajo. En estos momentos estoy buscando una asociación con talleres para llevar a mi hija".* (A. 3, madre de R. Mental)
>
> *"Me hubiera gustado que parte del profesorado que trató a mi hijo hubiera tenido más formación con este tipo de alumnado. (…) Yo creo que a cada niño la escuela tiene que ofrecerle lo que necesita, porque es un derecho y eso no debería depender de la buena voluntad de los maestros y maestras que le toquen. (….) Me gustaría que la escuela hubiera preparado a mi hijo en temas referidos a la vida real.* (A. 2, madre de S. Down)
>
> *Muchos aspectos concretos de asignaturas de Secundaria, que han supuesto mucho esfuerzo y muchas horas que no tenían sentido. Salvo forjar la capacidad de sacrificio.* (J. M2, madre de S. Down)
>
> *Recomienda a los jóvenes que se formen, que estudien. Está muy contenta con el trabajo. Coge el teléfono, toma notas, las reparte. Atiende al público. Ordena las sillas…Dice que es feliz.* (J. S, chica con S. Down)
>
> *Los maestros deben enseñan a respetar y a ser responsables. Es feliz.* (J. M1, chico con S. Down)
>
> *A los niños digo que sean pacientes, que estudien. Es feliz en su trabajo, no en su vida.* (J. A, chico con S. Down)

Para profundizar en estas y otras reflexiones, en el CD Atlántida adjunto se encuentra la transcripción literal de algunas de las entrevistas.

1.6. Aspectos más relevantes de la entrevistas a personas en riesgo de exclusión

De estas 20 entrevistas, algunas de las cuales pueden ver en el CD de Atlántida 2010, destacan las siguientes reflexiones:

- Prácticamente en todos los casos valoran más que sus resultados académicos, que el profesorado ***les preste atención, cariño, respeto y no ser engañados.*** Así en sus mejores recuerdos sobre el profesorado señalan:

> *Cuando me peleaba, me daban besos y abrazos y palabras para consolarme* (P.1).
>
> *Que me querían mucho* (P.4).
>
> *Casi todos eran muy buenos. Pero había una maestra que era muy cariñosa con todos, aunque algunas veces también nos regañaba. Pero nos quería* (P. 7).
>
> *Nos querían mucho y se preocupaban siempre por nosotros* (P. 8).
>
> *Eran todos muy buenos, porque nos enseñaban y nos querían* (P. 10).



La asignatura que más me gustaba era Sociales porque el maestro era muy cariñoso, no me daba voces, tenía un carácter distinto a los otros". Cuando hacíamos exámenes a mi me dejaba hacerlos con el libro. Otras veces si eran muy difíciles me mandaba a hacer fotocopias para que no me sintiera mal y no los hacía". Según ella esta persona le decía muchas veces que no se preocupara que entendía su situación (familiar). Después de dejar la escuela siguió visitando a este maestro en el IES (A. 1)

- Al hilo de estas valoraciones de corte emocional, también se incide en que no es sólo el cariño lo que necesitan. En los relatos se destaca, como cuenta una chica inmigrante, que aunque en general el profesorado se portó bien con ella, le hubiese gustado que fueran más cariñosos y, muy especialmente, ***que contaran con ella*** para actividades como teatros, bailes, fiestas etc. porque *"siempre escogían a los más espabilados"(*M.M). Y que se les oriente y tutorase:

  "La orientadora, me ayudó a orientarme en lo que tenía que hacer. Aún ahora voy a verla y me orienta. Ya no tengo nada que ver con el instituto, pero ella ha seguido ayudándome". "Aunque no todos son así. Unos te dan clase y ya está. Otros, hablan contigo, te comprenden, te ayudan -por ejemplo, por estar enferma, adelanta o atrasa exámenes" (M.4)

  "Recuerdo que antes en clase era un trasto. Como no estudiaba los maestros terminaban pasando de mí y yo de ellos. Era mejor no venir. Pero cuando nos encargaron que nosotros lleváramos los programas de radio escolar, era otra cosa. Nosotros nos encargábamos de casi todo y allí no faltaba nadie. Todos hacíamos las tareas y se nos quedaban las cosas. Recuerdo que hasta investigaba para contar cosas en la radio". (A.3).

- Como es natural, los inmigrantes dan mucha importancia **a la acogida, a los rechazos** por parte de algunos compañeros y compañeras, y al papel tan importante del profesorado para frenar el rechazo y propiciar la integración.

  "El peor recuerdo que tengo fue de 1º de la ESO, que no me socializaba con la gente ni ellos conmigo. Me llamaban la mora, me insultaban. El sentimiento que más tenia era que estaba muy sola. En 2º cambió". "Los mejores recuerdos, son de que los profesores me ayudaban, incluso el director del instituto, era amigo de mi tío" (M.1)

- Destacar también algunas ***denuncias*** que van marcando una identidad "en riesgo", y vivencia una situación de rechazo, de ***violencia sistémica (Ross y Watkinson , 1999)***:

  No me dejaban hablar y no me hacían caso (P.1)

  Algunos nos regañaban siempre (P. 5) y nos castigaban siempre (P.6)

  Que no nos hacían caso o nos castigaban siempre (P.7)

  El jefe de estudio (Tecnología), se metía con nosotros, nos decía: "estaréis en la calle tirados" (M.2).

- Y que la ***rigidez de la escuela*** en poco ayuda.

  Pues no sé, no me gustaba… porque no me gustaba estar todo el día ahí quieta "callaíca", escuchando a la gente. Que no, que no me gustaba eso. (B. 1)

- ***Valoran y comprenden la actuación de sus familias***, aunque la mayoría hubiese querido continuar estudiando y no les obligaron, comprenden que para cómo viven en su casa y las necesidades… "*demasiado hicieron*".

Tendría que haber insistido para que siguiera en la escuela por lo menos hasta que me sacara el graduado escolar (P.4).

No podían hacer más de lo que hicieron porque estaban todo el día trabajando para sacarnos adelante a los 8 hermanos (P.1).

"Yo creo que lo han hecho todo, los pobres" (A.1)

- Demandan ***aprendizajes significativos*** y que sean ***útiles para la vida***

"*Nada de la que querían que estudiara me servía para nada. Yo no iba a estudiar. Además, no me gustaba. Ni quería, ni podía*" (P.12)

"*No era tan malo como pensaban los maestros, es que no se me metía en la cabeza tanta tontería. Yo quería aprender otras cosas de las que después te sirven para desenvolverte en la calle*" (P.12)

- Con respecto a la enseñanza recibida, ***valoran mucho las instrumentales más básicas,*** especialmente la lectura y escritura porque les posibilita entender y escribir los "papeles", los documentos. También valoran lo que supone prepararse para las adversidades de la vida y la capacitación para afrontar el sacrificio. Veamos algunas respuestas significativas:

Pues que me he enseñado a escribir y a leer, tampoco se mucho porque tenía que ir a la escuela porque mi padre me mandaba, pero que me he enseñado muchas cosas para el día de mañana poder ser algo en la vida (B. 1)

a. ¿Qué te está sirviendo de lo que aprendiste?

Leer y escribir y que soy capaz de entender mejor las cosas (P.3).

Muchas cosas, porque sé leer muy bien y yo soy la que leo todos los papeles en mi casa, también sé rellenarlos (P.8).

si no hubiese estado en la escuela ahora mismo ni sabría leer ni escribir ni hacer cuentas, que eso es muy imprescindible para la obra, porque en la obra también se hacen cuentas, aunque creamos que no, a la hora de hacer unas escaleras o de cortar una pieza para el suelo o la pared. (B. 3)

"Nada tiene que ver lo que estudié. Pero la educación, sí que me sirve para ser mejor persona. No digo que la gente que no quiere estudiar, sea peor persona, pero no sé cómo decirle…", "el trabajo me ha hecho más fuerte, que razón llevaba mi madre, que si no estudias, en los trabajos tendrás que estar a lo que quieran. Tener una carrera y ser alguien a que te estén… no sé, en fin…" (M.4)

Que en la escuela te enseñan a defenderte a hablar con la gente, que es muy importante, para ir a pedir trabajo bien. ¿Sabes? Para hablar con la gente bien (B. 1)

b. Qué no te enseñaron y te hace falta:

"Aquí dan charlas de drogas, relaciones sexuales, sobre embarazos, enfermedades… pero deberían dar más. No son suficientes. He visto muchos casos". (M. 4).

"Continuidad, cambian mucho de profesores, todos los años. Acabas no sabiendo nada, uno te enseña de una forma, otro de otra" (M.4).

"*Principalmente inglés, porque tenían un nivel súper bajo, incluso en lengua española, que a mí me hubiese servido de mucho". "También en la forma de enseñar la lengua extranjera, dejaba mucho que desear, desde 1° de ESO a 4°, siempre volvía-*



mos a lo mismo, no se avanzaba. Eso era lo mismo, ya fuese un profesor u otro. Era la forma, más que nada" (M.1).

"*Sé escribir y leer para defenderme, rellenar papeles etc. Al final conseguí sacar el graduado escolar con mucho trabajo, aunque se me han olvidado la mayoría de las cosas que aprendí en ese momento*" (A.1)

Lo que yo "no" he aprendido en la escuela es la realidad de la vida, lo dura que es la vida, a la hora de moverte para buscar trabajo, porque ahora estoy en paro y… también convivir con una persona, que eso tampoco lo he aprendido en la escuela… (B. 3)

"Me hubiera gustado que me hablaran de la sexualidad, porque lo único que me dijeron en la escuela sobre el tema es que los hombres tenían una cosa con la que te podías quedar embarazada y yo no entendía de nada". (A.1) (abandonó el IES por embarazo temprano)

"Me gustaría que la escuela preparara y asesorara a mi hija para que no le ocurra lo mismo que a mí y un día venga con una barriga" (A.1)

- Hay un aspecto trasversal a todas las entrevistas y que se explicita en algunas respuestas; cómo estas personas, su vida, depende **de la actitud y comportamiento del profesorado.** Quizás en alumnado con más apoyo social, compensa nuestras descompensaciones, pero éste que está en contextos desfavorecidos, nosotros, lo que hacemos y cómo lo hacemos es decisivo, en muchas ocasiones, para su futuro. Veamos algunas afirmaciones:

  "Con el director, por ejemplo, a veces hablábamos, más que nada. A veces no llevaba los deberes hechos porque no sabía y me decía: en un ratillo libre, te lo explico". "Los malos profesores, te culpan a ti de no hacerlos, sin más". Una profesora de inglés le dijo: *"un suspenso tuyo en mi asignatura, es un fracaso para mí". "Eso me llegó, de verdad"."El jefe de estudio* (Tecnología), *se metía con nosotros, nos decía: estaréis en la calle tirados".* Cuenta que un día este profesor le contaba a la clase que tenía dos carreras y que él le contestó: *"de basurero y de profesor. Me puso un parte. Me puse a llorar porque era la primera vez, aunque mi madre ni se enteró. Cuando había pasado días, el profesor me lo echó en cara en la clase: te pongo un parte y te pones a llorar".* Creo que es relevante, el hecho de que este chico insiste durante gran parte de la entrevista en lo que es o fue importante para él: *"a que se preocuparan, a que se tomaran interés por ti, si haces o no haces… que se interesen del porqué,.. Tú le das más importancia entonces, la verdad"* (M.2).

  Por qué dejó la escuela: Dejó la escuela en el primer trimestre, cuando hacía 1º de bachiller, "*porque después de ver todas las injusticias, me cansé, perdí la ilusión. No puedes estar estudiando y que dependiendo cómo fuera el profesor, aprobaras o no", "también porque fui tonta, por no seguir a pesar de todo". "También por las compañías. Empecé a ir con otros que también estaban rayados, que tampoco iban y a fumar porros* (M.1).

  El profesorado la felicitaba: "*eres un orgullo para esta clase, después de la situación que has pasado. Aprobé, con notas altas*". La chica dice que en este centro le fue "*perfecto. Los profesores me ayudaron un montón* (M.4)

- Para terminar este breve repaso y sabiendo que en el CD de Atlántida 2010 se encuentran transcritas la mayoría de estas entrevistas, queremos resaltar ***alguna de las reflexiones*** de las personas entrevistadas nos aportan:

"En mi país siempre se habla con respeto a los profesores, se les trata de Ud. Incluso fuera del centro, a las personas mayores. Aquí, hablan de tu a cualquiera, por falta de respeto o por exceso de confianza. Aquí, las chicas van como quieren, allí me vigilaban hasta las uñas. Aquí tienen novio y se besan en el cole, allí imposible. Allí hay más compañerismo, la clase unida. Aquí se hacen grupos y a veces se hacen competencias. Aquí se van a fumar a escondida, allí eso no se da. Allí se habla con respeto al maestro, por ejemplo, levantar la mano porque quieres hablar con el. El profesor dice:-¿qué quieres X?-, entonces sí, se levanta y habla". "Aquí hay un lío, todos quieren hablar a la vez, el profesor ni se entera a veces. Al entrar, cuando ya estaban todos, entraba el profesor, le decían –buenos días-, y ya daban las clases. Aquí no, no dicen - buenos días-, entran y directamente dan la clase" (M.4)

2. Buenas prácticas en atención a la diversidad

La segunda parte del trabajo desarrollado ha sido la recogida de "buenas prácticas" en atención a alumnado con déficit personal o con déficit social. En nuestro entorno de la provincia de Granada son muchos los centros que trabajan muy bien en este campo. De ellos hemos aprendido que ya trabajan para hacer a su alumnado competente para la calle y la vida antes de que la normativa plantease el trabajo por competencias. Que recorren el camino que ya intuíamos el curso pasado cuando hablábamos de aproximarse al trabajo de las competencias básicas desde las buenas prácticas.

En la recogida de este material somos conscientes de "*son todos los que están, pero no están todos los que son*"; contamos con los recursos que contamos. A algunos centros no nos hemos podido dirigir a pedirle que narren su experiencia -aunque nos consta que en ellos se trabaja muy bien- y otros que por el quehacer diario y los compromisos con los procesos de innovación no han podido atender nuestra petición. Pese a ello pensamos que la selección de buenas prácticas seleccionadas es lo suficientemente ilustrativa como extraer algunas lecciones.

En esta muestra de "buenas prácticas" se pueden encontrar experiencias variopintas en contextos y tipologías de centros o de necesidades específicas de atención educativa, aunque con bastantes denominadores comunes. Las buenas prácticas no son exclusivas de nadie, ni una dimensión que se puede añadir a ningún tipo de denominación, catalogación o adjetivación de centros educativos. Este era un punto que también nos interesaba resaltar. Es un proceso de conquista y de hacer sostenible un cambio cargado de sentido y de compromiso social y profesional por parte de una comunidad educativa dispuesta a seguir aprendiendo siempre, y a afrontar los retos que implican en el día a día –y en la medida que a cada cuál le toca– el garantizar para todos el derecho a una buena educación, a conseguir el desarrollo de una ciudadanía democrática en la compleja, dinámica y cambiante realidad en la que nos ha tocado vivir.

De este modo aparecen centros públicos y concertados, de infantil, Primaria y Secundaria, con chicos con necesidades específicas de atención educativa derivada de situaciones de discapacidad o riesgo social… Todas las "experiencias" aportan lecciones de profesionalidad, y de vida, dignas de ser tenidas en cuenta y que, además, se aproximan bastante a los modelos que se consideran más pertinentes para una sociedad plural y democrática en la que todos no sólo tienen cabida, sino que tienen derecho y posibilidades reales de ser, estar, participar y desarrollarse dignamente de modo que se garantice un mínimo de competencias básicas actuando desde los principios de normalización y de máximos aprendizajes posibles.



2.1. Claves y constantes de las "buenas prácticas" seleccionadas

De nuestro trabajo con estos centros y del análisis de sus "buenas prácticas" se pueden entresacar unas constantes y una serie de principios de actuación o de procedimiento que guían los proyectos y las acciones cotidianas que en ellos se desarrollan, acordes a las tres dimensiones destacadas por Booth et. al. (2002). Estas regularidades en las buenas prácticas corresponden en gran medida con las propuestas ya resaltadas por Atlántida en materiales anteriores y que encajan los indicadores de inclusión desarrollados por estos autores y con los planteamientos propuestos por la Declaración de Salamanca (1994), las líneas guía para la inclusión de la UNESCO (2005) y los principios fundamentales propios de los centros educativos para la promoción de la calidad de la educación inclusiva proclamados por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alunado con NEE (2009). Lo que nos lleva reafirmarnos en la adjetivación que les ofrecíamos de "buenas prácticas de educación inclusiva".

Las regularidades en cuestión avanzan en tres direcciones ampliamente interrelacionadas:

1. *El profesorado* (de área, materia o ciclo) determina (reflexiona, replantea, debate, forma…) –individual y grupalmente- qué quiere enseñar, diferenciando contenidos de aprendizaje (conocimiento generado). Busca y defiende el "sentido común científico" de su materia y priorizan los aprendizajes (de contenidos, de experiencias de vida, de reflexión, de decisión…) imprescindibles.
2. Se han producido *cambios metodológicos*: más activa, más interactiva con compañeros, con participación democrática, globalizar, proyectos de trabajos, pedagogía del éxito desde el esfuerzo y la implicación, utilizar y aplicar a situaciones de la vida cotidiana...
3. *Cambios en evaluación*, diferenciando evaluar de calificar. Implicación del alumnado en la evaluación. Además de estar abiertos a la rendición pública de cuentas y resultados, transparencia y visibilidad de lo que hacen y del cómo y porqué
4. *Unos y otros, necesariamente llevan aparejados otros cambios organizativos y estructurales* (de aula y de centro), que le den soporte y se desarrolle de una *cultura de equidad y calidad* en el seno de *comunidades* democráticas y profesionales de aprendizaje.
9. Junto a ellos, también surgen otra serie de principios de actuación que dan sentido a todos los procesos de toma de decisiones curriculares y organizativas que adoptan. Entre ellos podríamos destacar:

- Claro convencimiento del valor de todas las personas, del valor de la diversidad y del vivir y convivir juntos, del concebir la educación como factor fundamental de cambio y de progreso de camino hacia la libertad, la participación auténtica y la dignidad.
- Claro compromiso ético y social como profesionales de la educación y de la docencia, no sólo de la instrucción.
- Trabajar con la constante de garantizar los máximos aprendizajes posibles y de unos mínimos para todos de competencias básicas, haciendo crecer la idea de "comunidad de aprendizaje" (eje escuela-familia-comunidad) y minimizando y luchando contra la violencia estructural que viene a acompañar y agudizar los procesos de riesgo de exclusión y de fracaso.
- Trabajo en equipo, comenzando con un grupo más o menos reducido, trabajando de forma altruista y transparente con respecto a compañeros y compañeras. Si presionar a los demás ni vanagloriarse de sus avances.

- No perder nunca de vista el objetivo de integrar a todo el centro, o la mayoría, así como de que sus propuestas, una vez validadas por la práctica y tras estudio por la estructuras de coordinación pedagógica del centro, se incorporen a los documentos de planificación, para así propiciar la generalización a todo el alumnado.
- Ampliar la participación, la interacción, interrelación y presencia, para incrementar las oportunidades educativas de todo el alumnado.
- Trabajar competencias básicas, desarrollan tareas y experiencias y ponen en situación de uso, cuestión, potenciación de todas esas capacidades y habilidades en contextos reales no academicistas.
- Trabajo explícito para integrar la famililla en la escuela, para estar abiertos al entorno, tanto para que entre en el centro educativo como para tomarlo como elemento importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Trenzar lazos y construir puentes en el eje escuela, familia y comunidad. Como señalan las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO (2006), "en términos ideales, la inclusión debe implicar un proceso de implementación que abarque no sólo a las escuelas sino a la sociedad en su conjunto […], aunque el primer paso y la responsabilidad de este proceso recae en profesorado y centros educativos.
- Tener una visión estratégica de proceso. La inclusión es un proceso, señala la propia UNESCO (2008). En este sentido, son conscientes de que hay que ir construyendo la escuela y la educación que quieren paso a paso, desde las estructuras y situaciones reales de las que parten, sumando esfuerzos, socializando éxitos, ganando aliados, sumando todo lo que pueda contribuir en la línea, construyendo sentido. Que sepan todos hacia dónde van, qué es lo importante y que vayan todos, en la medida de sus posibilidades, apropiándose del proyecto.

Por último, otra de las características que se repiten en ellas es la oportunidad de ser, estar, participar, identificarse, construir comunidad entre todos, con todos y para todos. Lo que viene a coincidir con lo promulgado desde Comunidades de Aprendizaje, el proyecto Atlántida o la declaración del Plan de Acción para la Retención Escolar, del Gobierno de Australia Meridional (2007), cuando afirma que:

> *"En el núcleo de las prácticas de la educación inclusiva está la creación de relaciones de calidad entre todos los miembros de una comunidad escolar. Una escuela inclusiva tendrá una cultura que promueva el sentimiento de pertenencia y de interrelación y en la que cada uno sienta que se le considera como individuo. Las escuelas inclusivas son escuelas en las que reina la calidez, se valora a todos sus miembros, con independencia de su origen cultural o socioeconómico, de su salud física o mental, o de sus resultados y su capacidad de aprendizaje* (GAM, 2007, 15).

En definitiva, aprovechando coyunturas propias de política educativa o asumiendo los retos de la pluralidad, básicamente *están en proceso* de reconstruir y fortalecer una *cultura comunitaria y profesional de equidad y calidad*, desarrollando *prácticas inclusivas, abriendo "creativos" espacios* de desarrollo de competencias en contextos de participación, inclusión, posibilidad, interacción a todos los miembros de la comunidad, especialmente a los más necesitados de apoyo y caminando *en pos del ideal de "un mundo digno para todos".*



2.2. Presentación de buenas prácticas recogidas

Las buenas prácticas que se reseñan responden a un amplio abanico de situaciones de necesidades específicas de apoyo educativo, en diferentes contextos de diversidad, desde situaciones muy personales a otras mucho más contextuales y sociales, pero con muchos denominadores comunes. Se pueden consultar con mayor profundidad en el CD adjunto

De algunas de ellas está disponible otra información adicional sobre sus procesos de innovación y líneas y propuestas de trabajo de competencias básicas, que convendría consultar en los materiales del Seminario Atlántida de Granada (en CD del Proyecto Atlántida 2008-2009).

- *Tú puedes solo, si te hace falta yo te ayudo. Alumnado Autista. CEIP Vicente Aleixandre. Granada.* (11 páginas)

Nos describe el trabajo que se desarrolla con alumnado autista para hacerles competentes y que mejore su calidad de vida. Se trabajan todas las competencias, especialmente la de Comunicación y Autonomía Personal, tan afectada en este alumnado. En el trabajo se interactúa mucho con el entorno, la clase es el espacio para prepararse para salir o para trabajar con el material recogido o comprado en la salida: Psicomotricidad en el Polideportivo; Natación en la piscina municipal; Semana de Esquí; Lista de la compra y cocinar; salidas al campo. El resultado es conseguir de estos niños y niñas un nivel de autonomía y autodisciplina muy importante.

- *Desarrollo de la competencia social en alumnado con discapacidad: de la intervención individual en EE a la implicación de todo el grupo. CEIP Santa Juliana. Granada.* (3 páginas)

La experiencia comienza con el trabajo de desarrollo de la Competencia Social en una alumna con Síndrome de Asperger, la propuesta de trabajo de la profesora de Pedagogía Terapéutica dentro del aula. El trabajo se generaliza a todo el grupo. El curso siguiente además se incorpora alumnado de otros grupos con discapacidad. La alumna con Asperger se convierte en monitora de HH SS de otros compañeros con TDHI, retraso mental…. Se forman grupos de apoyo, se firman compromisos de trabajo y se implica a las familias mediante contratos y felicitaciones. Ya han conseguido unir a más grupos en el proyecto y que sea recogido en el Plan de Acción Tutorial del centro.

- *Apoyo a la integración en una escuela inclusiva. CEIP Abencerrajes. Granada.* (6 páginas)

La maestra de apoyo a la integración de este centro, nos describe el procedimiento de trabajo que se lleva en Apoyo a la Integración, en un centro que a su vez desarrolla un Proyecto de trabajo integral, sin libros de texto, con un trabajo muy importante en el desarrollo de las Competencias Básicas. El trabajo dentro del aula, la adaptación de los materiales ordinarias al alumnado con discapacidad, el trabajo colaborativo y en equipo de todo el profesorado… son algunas de las claves de éxito.

- *Atención a la diversidad en las aulas: La inclusión de estudiantes con Síndrome de Down en Educación Secundaria. IES Laurel de la Reina, La Zubia (Granada)*

Esta experiencia nace de la sensibilidad de un grupo de profesoras y profesores de secundaria que ven como el alumnado con síndrome de Down no avanza en la educación secundaria. Tras varios años de reflexión y formación, conjuntamente con la Asociación Granadadown presenta a la Administración Educativa un proyecto para poner en marcha un IES que atienda a la diversidad desde la inclusión total en el aula, especialmente dirigido a alumnado con este síndrome. Tras siete años de experiencia reflexionan sobre su práctica y nos lanzan ideas de futuro.

- *¡Arriba el telón! C.C. Cristo de la Yedra. Granada.* (25 páginas)

Describe el proceso que sigue un tutor desde que selecciona una obra de teatro hasta que la representa, y posteriormente la evalúa, contemplado en todo momento las actuaciones específicas que se tienen en cuenta para la participación, la implicación y el desarrollo de competencias básicas del alumnado (obviamente, incluido el de integración).

El colegio lleva más de un cuarto de siglo trabajando sobre la inclusión educativa como uno de los pilares básicos de su proyecto educativo. La integración y la normalización de la integración junto al máximo desarrollo de las capacidades y potencialidades del alumnado con discapacidad están tan asumidas en el centro que cuesta separar lo que es para este colectivo del resto de la actividad. Los materiales que presentan adjuntos en el CD han obtenido el Premio Nacional de Educación Especial.

- *Somos jóvenes autónomos. alumnado con discapacidad y con déficit social. IES Cerro de los Infantes. Pinos Puente. Granada.* (5 páginas)

Con motivo de la marcha del conserje, tres centros educativos, arreglan la casa para utilizarla como recurso educativo (cocina, aseo, salón…), en un principio lo hacen pensando en el alunado con discapacidad, después se integra en la experiencia el alumnado de déficit social para acabar siendo un recurso de todo el alumnado, incluso Bachillerato y Educación de Personas Adultas. Se trabaja, además de las áreas académicas facilitando la aplicación de los aprendizajes (tareas) y el aprendizaje dialógico, la auto aceptación, la autoestima, la tolerancia y aceptación recíproca, la coeducación… También es un punto importante de implicación de las familias y de desarrollo del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

- *De la exclusión a la inclusión del alumnado de compensación educativa. IES Cerro de los Infantes. Pinos Puente. Granada.* (8 páginas)

En este trabajo se describe cómo se diseñan y aplican estrategias, desde el ámbito sociolingüístico y dentro de un proyecto de compensación educativa, para dar respuesta a la problemática que presenta un sector del alumnado con desfase curricular y heterogeneidad socioeconómica. Estas características catalizan, en estos alumnos y alumnas, su desconfianza en el sistema educativo y en los profesionales de la enseñanza en general, cerrándose un círculo vicioso en el que aumenta la segregación social.

> *Son personas desmotivadas, sin muchas expectativas, que no confían en el poder de su propio esfuerzo personal como motor de cambios y que tienen una baja autoestima y poca capacidad de concentración. […] Se sienten obligados a frecuentar un lugar (el Instituto o la Escuela en general) en el que nunca han tenido éxito ni creen que lo puedan tener.*

- *Apoyo dentro del aula a alumnado con NEAE en el área de Matemáticas. IES Cerro de los Infantes. Pinos Puente. Granada.* (4 páginas)

En este trabajo nos narran cómo se realiza el apoyo a alumnado con discapacidad y con déficit social, en el área de matemáticas, dentro del aula ordinaria. Además utilizan la cocina (experiencia anterior) como eje de unión y para darle sentido a los aprendizajes. También integran el trabajo de madres que colaboran en el proyecto y en el desarrollo de las clases. Se potencia mucho el trabajo cooperativo entre alumnado con muy diferente nivel de competencia curricular, así como la educación en valores.

- *Trabajo por tareas en el aula de apoyo a la integración. CEIP Federico García Lorca. Fuente Vaqueros (Granada).* (6 páginas)



Las aulas de apoyo a la integración se han convertido en espacios donde, el poco tiempo que pasa cada grupo de alumnos, se dedica a un trabajo intenso sobre aspectos estrictamente instrumentales, de forma machacona y repetitiva se intenta que el alumnado adquiera aquello que en el aula ordinaria no es capaz de alcanzar. Esta profesora consciente del papel imprescindible de las "tareas" para el paso de aprendizajes a competencias, ha estado un curso trabajando por tareas en las horas de apoyo. Los resultados han sido tan positivos que para el próximo curso ya hay aulas ordinarias dispuestas a implementar el trabajo por tareas, además trabajando con todo el alumnado.

- *Experiencia de centro de atención a la diversidad en un barrio marginal. C.C. Luisa de Marillac. Granada.* (9 páginas)

El centro concertado Luisa de Marillac está en el barrio de Almanjáyar y el 100% de su población es de etnia gitana salvo una reciente población de gitanos rumanos. Es la zona de más marginalidad de Granada. Las instalaciones del centro están dispersas en los bajos de los mismos bloques de pisos. En esa zona, y en esas condiciones, llevan más de 25 años mejorando la calidad de su oferta educativa. Un equipo de profesionales con compromiso social y pedagógico nos cuenta su evolución, realidad actual y las reflexiones que dan pie a avances de futuro.

- *Mi clase. Experiencia con un grupo de alumnado rumano de etnia gitana. C.C. Luisa de Marillac. Granada.* (27 páginas)

Se nos narra, con todo lujo de detalles, el trabajo con un grupo de niños y niñas rumanos, con total desconocimiento del castellano. Es un aula transitoria a tiempo parcial y por muy breve espacio de tiempo en el que se busca dar herramientas para facilitar la inclusión en el grupo clase y posibilitar la integración en la vida del centro y la actividad académica normalizada. El trabajo se basa en el método natural, en técnicas Freinet y principios constructivistas. La vida de los niños, el desayuno, una salida o el preparar una comida son los contextos naturales para establecer comunicación y, a partir de ahí, darle forma al lenguaje oral y al escrito.

- *Nuestro IES atiende a la diversidad y viene el alumnado absentista. IES Montes Orientales. Iznalloz (Granada).* (3 páginas)

Este IES está situado en una comarca de un muy bajo índice económico, recoge alumnado de poblaciones cercanas y en general la población de muy bajo nivel socioeducativo y de etnia gitana es numerosa. Ante la realidad del gran abandono de alumnado en el paso de Primaria a Secundaria se plantean desarrollar un plan específico contra el absentismo, en coordinación con estructuras sociales, y reorganizar el centro para que una vez que lleguen se sientan acogidos, atendidos y le encuentren utilidad a su estancia. Podemos decir que la realidad educativa de la Secundaria, en esa localidad, ha cambiado.

- *Mejora del clima de convivencia. C.C. Ciudad de los niños. Granada.* (5 páginas)

Este centro escolariza, además de la población del barrio, una importante población que está en su Escuela Hogar o en su Centro de Día procedente, en un número importante, de actuaciones del Servicio de Protección de Menores o de Fiscalía. Tiene alumnado desde Infantil a Ciclos Formativos. Su trabajo en convivencia es muy destacable, consiguiendo avances muy significativos sobre la base de implicación de todo el centro y de utilización de pluralidad de recursos. Este documento se complementa con otro más extenso (26 páginas), Plan de Convivencia del centro, que se adjunta en el CD. En dicho plan se detallan todas las intervenciones, así como las responsabilidades y las estrategias para trabajar con las familias. Es de destacar las actuaciones de acogida y de seguimiento que realizan con el alumnado internado y sus familias.

- *Atención a la diversidad y calidad en educación. IES Fernando de los Ríos. Fuente Vaqueros (Granada).* (25 páginas)

Este IES, situado en un pueblo de la Vega de Granada, con una población con un importante porcentaje de alumnado con déficit social, con una importante historia de absentismo estructurara, de absentismo temporero, de abandono prematuro de la enseñanza (especialmente niñas gitanas), sin ninguna graduación en alumnado de esta etnia…. Ha desarrollado un Plan integral que ya está consolidado en el centro y que está consiguiendo frutos como se puede ver en las gráficas que ilustran el trabajo. Este Plan Integral, que tiene como base la tención a la diversidad, la búsqueda de éxito curricular y el respeto a la persona, además ha conseguido la implicación de todo el profesorado, asumiendo un importante plan de formación.

- *Reflexiones sobre castigos, refuerzos y estilos de relación en relación con el alumnado procedente de ambientes desfavorecidos. Pilar Gamero. Equipo de Orientación Educativa. Atarfe (Granada).* (2 páginas)

Para finalizar hemos creído oportuno introducir estas reflexiones, que en formato carta, presenta esta orientadora al profesorado de sus centros en una localidad con un altísimo porcentaje de alumnado procedente de ambientes social, cultural y económicamente desfavorecidos. Podemos hacer todas las actuaciones metodológicas y organizativas que creamos oportunas pero si no llegamos a su "corazoncito", si no somos capaces de ponernos en su lugar, incapaces de entender sus reacciones difícilmente podremos ayudarles a comprenderse y a comprender este otro mundo en el queremos que se integren. Estas reflexiones entroncan plenamente con lo detectado en las entrevistas con las que comenzábamos este estudio.

2.3. Avanzando algunas conclusiones

Hasta aquí el trabajo realizado por el Seminario Atlántida de Granada. Para finalizar, y a modo de conclusión, reiteramos algunas de las afirmaciones iniciales, sobre las claves de estas "buenas prácticas, para avanzar hacia las competencias":

- El profesorado (de área, materia o ciclo) se aclara qué quiere enseñar, diferenciando contenidos de aprendizaje (conocimiento generado). Sentido común científico de su materia.
- Cambios metodológicos: más activa, más interactiva con compañeros, globalizar… proyectos…. Aplicar.
- Cambios en evaluación, diferenciando evaluar de calificar. Implicación del alumnado en la evaluación.

Además de:

- Claro convencimiento del valor de todas las personas, del valor de la diversidad y del vivir y convivir juntos y el concebir la educación como factor fundamental de cambio y de progreso de camino hacia la libertad.
- Claro compromiso social como profesionales de la educación y de la docencia, no sólo de la instrucción.
- Trabajo en equipo, comenzando con un grupo más o menos reducido, trabajando de forma altruista y transparente con respecto a compañeros y compañeras. Si presionar a los demás ni vanagloriarse de sus avances.
- No perder nunca de vista el objetivo de integrar a todo el centro, o la mayoría, así como de que



sus propuestas, una vez validas por la práctica y tras estudio por la estructuras de coordinación pedagógica del centro, se incorporen a los documentos de planificación, para así propiciar la generalización a todo el alumnado.

- Trabajo explícito para integrar la famililla en la escuela, para estar abiertos al entorno, tanto para que entre en el centro educativo como para tomarlo como elemento importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Atlántida. Granada, julio/agosto 2010.

Referencias bibliográficas

– Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva.* Disponible en: **http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-ES.pdf**

– Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Madrid: UNESCO/CSIE. Disponible en: **http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf**

– Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* 1 (2), **http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Domingo.pdf**

– Fernández. J D (1997). Teoría y Práctica de la integración educativa. En Palomino y González (comp.) *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional.* Madrid, Ediciones Pirámide.

(Continua DVD)

3.1.2. Comunidades de aprendizaje CREA

Escuela de Adultos de la Verneda ST Martí, Barcelona

La Verneda-St.Martí: Una escuela donde las personas se atreven a soñar

> *Ahora soy feliz, la gente me ha apoyado mucho, estoy muy contenta. Antes no conocía a nadie, ahora la gente me anima y pienso que así podré llegar hasta la universidad. La Escuela es como si fuese de todos, y cada persona es importante.* (Fátima)

Ahora hace diez años que entré como maestra en la Escuela de Adultos La Verneda-St.Martí, y palabras como las de Fátima son el eco de aquellas que tantas personas participantes me han transmitido a lo largo de este tiempo.

Este texto complementa la conferencia de Ana Lebrón. Es la traducción de la siguiente publicación, que os ofrecemos como primicia: Sánchez Aroca, M. 1999 La Verneda-Sant Martí: a school where dare do dream, Harvard Educational Review, vol. 69, n. 3, pp. 320-335. Cambridge: Harvard University.

Fátima es una participante de La Verneda-Sant Martí. Me dijo estas palabras después de una reunión de coordinación. Su nombre, como el de otras personas participantes que aparecen en este artículo es ficticio. No obstante, detrás de cada nombre ficticio hay una persona real. Mil seiscientas personas participantes y un centenar de profesores y colaboradores voluntarios, que

trabajan conjuntamente para ampliar sus conocimientos, crear nuevas oportunidades de aprendizaje, mejorar su escuela y su comunidad, un barrio obrero de Barcelona. Lo que me sorprendió más la primera vez que entré en la Escuela de La Verneda, y que continúa sorprendiéndome todavía, es el alto nivel de implicación, así como el número de actividades que se generan. Fátima, por ejemplo, es miembro de una de las asociaciones de participantes de la Escuela y, como otras personas hacen, ella siempre toma parte en las reuniones de coordinación y participa de forma activa en las diferentes comisiones. Aunque su experiencia de aprendizaje es diferente que la del profesorado, en una escuela que, tal como ella dice, es un espacio de todos cualquier tipo de aprendizaje se valora de forma igualitaria.

El impulso que me empujó a escribir las palabras de Fátima la misma noche que las dijo es el que me empuja ahora a escribir este artículo. Creo que es importante aportar un testimonio de lo que es la Escuela para poderlo compartir con otras personas, vivan lejos o cerca. La Verneda es una Escuela en que las personas se atreven a soñar porque sabemos que los sueños se pueden hacer realidad. El sueño de Fátima, por ejemplo, es ir a la Universidad. Otras personas han soñado poder aprender a leer y participar en conversaciones diversas que se dan en su vida cotidiana. Para mucha gente del barrio el sueño es superar las dificultades a través de la educación. Aquí, mucha gente supera la exclusión social que padecería en otros lugares. Sabemos que el proceso no es fácil y que tenemos que trabajar fuerte y luchar por aquello que necesitamos y queremos, pero el profesorado y las personas participantes de La Verneda sabemos que todos, conjuntamente, podemos transformar nuestra realidad. También sabemos que el sueño hace que esta lucha valga la pena.

Nuestro centro cuenta con mil seiscientas personas participantes y un centenar de profesores y colaboradores voluntarios, que trabajan conjuntamente para ampliar sus conocimientos, crear nuevas oportunidades de aprendizaje, mejorar su escuela y su comunidad, un barrio obrero de Barcelona. Este artículo describe cómo nació la escuela de La Verneda y cómo funciona hoy en día. Explica la participación de la comunidad en la Escuela, la forma democrática con la que se toman las decisiones, y cómo se generan las ideas y se comparten las responsabilidades. Así pues, a partir de diferentes experiencias y acontecimientos que he podido presenciar, explico un proyecto basado en el aprendizaje dialógico y los resultados que de él se desprenden, tanto la creciente participación y el amplio abanico de posibilidades de la propia escuela como la generación de solidaridad más allá del centro.

Ahora empiezo a escribir. Estoy en una sala de la escuela de Adultos de La Verneda-St.Martí, miro a mi alrededor y veo mucha gente yendo y viniendo, saludándome, sonriendo. Son personas muy diferentes, jóvenes y mayores, hombres y mujeres, padres y madres, con y sin títulos, pero todas ellas dedicadas a la mejora de su comunidad. Tienen en común su participación en la escuela, una escuela que gracias a su esfuerzo, tiene muchas actividades. Cada persona trabaja en algo diferente, unas trabajan en un proyecto piloto sobre alfabetización y ocupación llamado BASIC que compartimos con otros centros de Holanda, Bélgica y Alemania; otras están organizando actos para la Fiesta Mayor, otras están planificando un intercambio con una escuela de Galdákano -un pueblo del País Vasco- para ayudarlos a crear la asociación de participantes, y otras se preparan para la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Otras, preparan una tertulia literaria sobre Federico García Lorca. Mientras tanto, estoy pensando como poder recoger sobre el papel la forma con la que se ha ido creando este sueño y lo que esta escuela me hace sentir.

Creando un sueño

Cuando llegué a la Escuela de La Verneda en 1988 hacía muy poco que se había celebrado su 10º aniversario con una gran fiesta. Los años 70 en España fueron años de grandes debates, rei-



vindicaciones, cambios, y muchas esperanzas políticas y sociales. Nuestro barrio también fue protagonista de estos cambios. Con el final de la dictadura de Franco, las puertas de la democracia se empezaron a abrir y la gente sintió que podía contribuir al ideal de crear una sociedad mejor a través de la participación cívica y cultural. Las vecinas y vecinos de La Verneda-St.Martí empezaron a formar algunos grupos y asociaciones locales para poder analizar y debatir sus necesidades e intereses para la mejora del barrio. Una de las necesidades que se consideraron fue promover un proyecto de educación de personas adultas que proporcionase un espacio público donde las personas pudiesen compartir conocimientos y aprendizajes, tomando así parte activa de lo que en aquellos momentos era una transición política incipiente hacia la democracia. De hecho, se vio necesario defender la idea de que la educación es un bien público al alcance de todas las personas. Así el año 1978 un grupo de personas inició este sueño llamado Centro de Educación de Personas Adultas La Verneda-St.Martí.

Un grupo de diecisiete personas de la asociación de vecinos y vecinas empezaron a dar forma a este proceso de aprendizaje basado en las aportaciones de la comunidad. Durante el primer año las personas implicadas mostraban su entusiasmo e interés reflejándolo en todas partes. Hablaban de la escuela en el lugar de trabajo, cuando iban a la compra, en los parques públicos con la familia. Como resultado, la iniciativa rápidamente despertó muchísimo interés y creció. El año siguiente se respiraba un clima de gran expectativa, y el número de participantes se incrementó considerablemente, llegando a más de cien inscripciones. El boca a boca de las personas participantes el vecindario hizo que circulase muy fácilmente la información, y las personas que explicaban su experiencia eran la garantía de la iniciativa.

Hace unos años, un grupo de profesores y profesoras universitarios del área de educación vinieron a conocer el centro, y Carmen, una participante de los inicios, fue quien les explicó cómo empezó la Escuela. Mientras hablaba, iba demostrando su entusiasmo cuando en cada palabra se iba iluminando la ilusión en su cara:

El edificio en el que estáis ahora es un Centro Cívico. Anteriormente perteneció al régimen de Franco, por lo que a finales de los 70, y con el proceso democrático, quedó vacío y sin función... El año 1978, se decidió ocupar el edificio y crear un centro cultural con aquellos servicios que el barrio reivindicaba: guardería, centro de educación de personas adultas, grupo de jóvenes... Nosotros, los vecinos del barrio, decidimos como queríamos que fuera y qué hacía falta para conseguirlo. Después, una vez ya teníamos el centro, parte de nuestra lucha se enfocó a que las diferentes administraciones asumiesen sus responsabilidades y nos diesen los recursos necesarios. De todo eso, lo que continúa pasando es la forma en la que se participa y se toma partido. Lo que se consiguió fue un proyecto cultural muy amplio para el barrio y que queda recogido en nuestro centro. Este centro aglutina gran parte de la vida cultural y servicios de barrio y por eso aquí, en la quinta planta del Centro es donde está situada la Escuela de Adultos de La Verneda-St.Martí.

Al final de la década de los 70, los cambios en La Verneda eran parte de la transformación que se estaba llevando a cabo en la educación de personas adultas en general en España. **Mientras se seguía el modelo de educación compensatoria destinada a aquellas personas que no habían podido asistir a la escuela en los primeros años de su vida, las personas que participaban en La Verneda desafiaban la falsa creencia que la infancia o la adolescencia eran los mejores periodos para aprender.**

Estudios realizados por muchos autores relevantes del mundo de la psicología y la pedagogía demostraron que toda persona puede aprender, sin condicionantes de edad, y argumentaron que la educación es un derecho básico a lo largo de toda la vida (Scribner y Cole, 1981).

Creando oportunidades

Las puertas de la escuela se abren a las 9 de la mañana y se cierran a las 22h, para crear más oportunidades a la participación más amplia del barrio. La escuela ofrece un gran abanico de actividades que corresponden a los intereses de aquellos / as miembros de la comunidad que están implicados en el proyecto, y que tienen intereses, ocupaciones y vivencias culturales muy diferentes. Los cursos y las actividades que están a la disposición de los participantes incluyen Alfabetización, Tertulias Literarias, Informática, Pintura, Cerámica, Salud, Sociología, Psicología, castellano para Extranjeros, Inglés para Hostelería, etc. También asisten a seminarios como por ejemplo, "¿Hacia dónde va la ciencia?", "Arte y sociedad", "El mundo de las plantas", "Ecología", "El Euro" o "¿Qué pasa en el mundo?". La diversificación de posibilidades hace que cada persona pueda encontrar o crear aquello que necesita o le interesa.

Las actividades que despiertan más interés y la mayor participación en la escuela tienen que ver con la lectura. La Literatura ha abierto campos de actuación inimaginables antes, ha creado nuevas actitudes y ha contribuido a que se compartan valores y sentimientos. Por ejemplo, HEURA, la asociación de mujeres participantes, cada año, durante el mes de marzo, realiza un certamen literario en torno al tema de la mujer relacionado con el Día Internacional de la Mujer Trabajadora. Este certamen acoge escritos sobre la mujer de todas las personas que quieran presentarse, tanto en forma de narrativa como de poesía. Siempre hay una gran cantidad de escritos y de una sorprendente calidad, tanto en estilo como en contenido. Durante el último certamen había un texto que resaltaba la figura de la mujer en todos los ámbitos de la vida a través de la vivencia propia de su autora. El poema hablaba sobre su vida como mujer, siendo madre, esposa y trabajadora en situaciones extremas. También se refería a aquellas otras mujeres que, después de un largo y duro camino, ahora tienen el control de sus vidas. La autora expresaba la emoción que sentía cuando veía cómo las mujeres hemos ido transformando espectacularmente nuestras expectativas en los últimos años. El texto iba firmado por un nombre y un epígrafe que decía 86 años y 200 días. Con su actuación estaba superando también el concepto edista de la participación cultural. Ella también ha sido y es una mujer transformadora (Giroux, 1992).

Toda la comunidad educativa da mucha importancia a los relatos de vida, a la literatura y al diálogo. Hace unos cuantos años, un grupo de personas de la biblioteca, la Escuela, del Centro Cívico y otras personas del barrio crearon un proyecto que se llamaba Vuit menys set: un escriptor, un món (Ocho menos siete: un escritor, un mundo) con el objetivo de fomentar la lectura en el barrio. Durante cuatro años se invitó a un escritor o escritora cada mes a venir a nuestro centro, y entre doscientas y cuatrocientas personas llenaban la sala para poder dialogar con autores tan reconocidos como José Luis L. Aranguren, uno de los filósofos más importantes de este siglo[3]. Al acabar el acto, una de las veces que nos visitó, Aranguren nos dijo que hubiese sido imposible hacer un acto como ese en otro lugar, donde no se tuviera en cuenta la participación y el apoyo de todas las personas por igual. Él nos decía que "venir al centro le daba más vida, porque le hablábamos de vida le hacíamos sentir vida y no teatro". En el Vuit mens Set no se hablaba de literatura como lo hacen algunas personas "expertas", sino que cada persona explicaba lo que le había parecido alguna lectura que había hecho, o alguna entrevista que había visto de la persona invita da en la televisión. Todo el mundo preguntaba aquello que tenía ganas de saber, no aquello que "queda bien" preguntar. Por ejemplo, preguntaban cómo influye la lectura en nuestras vidas cotidianas o hasta qué punto los escritores tienen responsabilidad hacia la sociedad.

De alguna forma, el Vuit menys set se transformaba en un espacio donde la educación y el aprendizaje se llevaba a cabo de forma similar a como la gente de La Verneda se comunica en el barrio. Se convirtió, como diría Jürgen Habermas, en un espacio donde se encuentran el sistema y el



mundo de la vida (Habermas, 1987-1989/1981). Siempre nos han preguntado por qué en este acto se llenaba la sala, mientras que en tertulias similares en otros centros no daba el mismo resultado. Nosotros sabemos que las personas de La Verneda participaban desde el principio en la creación del acto. Además, ninguna persona de la sala había hecho un diseño de lo que pasaría: era una acto de creación donde toda persona podía expresar su saber en la forma que consideraba forma mejor.

Diálogo igualitario

Cuando consideramos que el aprendizaje es un proceso a lo largo de toda la vida, tenemos que valorar de forma igualitaria diferentes tipos de conocimiento. El hecho de actuar con otras personas desde una base de igualdad es una manera de aprender de aquellas y aquellos con quienes discutimos y compartimos nuestras dudas y nuestras experiencias. En La Verneda hemos aprendido que la clave para aprender está en el diálogo igualitario. El diálogo igualitario se puede llevar a cabo si los educadores y las educadoras no tienen estrategias preconcebidas que quieren imponer a las personas participantes, y si éstas siempre saben qué está pasando en las aulas, por qué las cosas se hacen de una determinada manera y qué objetivos hay detrás de cada intervención pedagógica. Además, las personas participantes han de tener la opción de poder cambiar, debatir o discutir todo lo que pasa en la escuela. Por un lado, se crea un entorno de colaboración que hace que el conocimiento se multiplique porque se une el de todas las personas de un grupo; por otro lado, este compartir hace que las personas, conjuntamente, puedan buscar los mejores argumentos y soluciones a los problemas que tengan que afrontar. Actualmente, este diálogo es el que genera una atmósfera de familiaridad y pertenencia en la Escuela.

Las personas tenemos las mismas capacidades cuando disponemos de las mismas oportunidades. Cuando las personas saben que sus ideas y opiniones sólo se defenderán y criticarán a través de argumentaciones, y que todas las argumentaciones se escucharán de forma igualitaria, pueden dejar volar su creatividad y el hecho de actuar con otras personas desde una base de igualdad es una manera de aprender de aquellas y aquellos con quienes discutimos y compartimos nuestras dudas y nuestras experiencias. En LaVerneda hemos aprendido que la clave para aprender está en el diálogo igualitario.

(Continúa en el DVD, carpeta experiencias de Granada)



3.2. Ámbito familiar

Educación inclusiva y participación de las familias: dilemas, paradojas y esperanzas

Cecilia Simón y Gerardo Echeita

Universidad Autónoma de Madrid
Facultad de Formación de Profesorado y Educación

En el presente libro, se nos invita, una vez más, a la tarea de reflexionar en torno a la educación inclusiva y, en ese sentido, es inevitable, sin dejar de reconocer el camino avanzado, apuntar hacia lo que aún tenemos pendiente. Por ello, en este capítulo pretendemos llamar la atención sobre algunos dilemas que, como sucede en cualquier proceso de innovación, acompañan a la inclusión educativa. Como resaltan Dyson y Milward (2000) y Norwich (2008), la mejor forma de hacer progresar el compromiso ético y formal con una educación más inclusiva es comprender mejor la naturaleza de los dilemas en juego, y profundizar en los conocimientos y condiciones que nos permitan enfrentarnos con mejores garantías a los inevitables procesos de toma de decisiones que todo dilema implica. Pero, además, lo haremos poniendo en el centro de nuestra mirada y preocupación a uno de los motores más importantes de la misma: las familias. Por esta razón, pretendemos mostrar algunas situaciones a las que se enfrentan las familias que tienen hijos o hijas vulnerables a los procesos de exclusión. Nuestro planteamiento es que, sin escuchar y contar con las familias, difícilmente podremos superar los obstáculos y los retos que se encuentran los centros, como comunidades de aprendizaje y el profesorado en particular, para hacer realidad esta compleja tarea. En este sentido, debemos tener presente que "la inclusión" es, precisamente, un proceso de reflexión e innovación constante y las familias deben formar parte, contribuir a este proceso. Deben ocupar un papel central cuando nos planteamos cómo lograr que aquellos alumnos vulnerables a los procesos de exclusión, marginación o "fracaso escolar" alcancen los mayores niveles posibles de presencia, aprendizaje y participación en el contexto escolar ordinario, pues así es como entendemos la inclusión educativa (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Por ello, también apuntaremos algunas claves para que esta *esperanza* no sea ilusoria sino posible.

Resulta ineludible en este proceso escuchar las voces de los implicados, y preguntarnos si los cauces existentes realmente permiten hacernos eco de las mismas. Aunque a lo largo del texto acompañemos nuestros análisis con comentarios realizados por familias en diferentes contextos, no seremos tan osados como para pretender ser la *voz* de las mismas. Los estudios y las citas que tratan de mostrar algunas de estas voces, únicamente tienen la pretensión de invitar a la reflexión sobre cuestiones que planteamos, pero no pueden considerarse opiniones u opciones generalizadas. De la misma forma y, en la línea de detectar barreras que nos indiquen dónde tenemos que mejorar, nos centraremos especialmente en situaciones que reflejan estos obstáculos y que, como acabamos de señalar, no son necesariamente las percepciones o vivencias de todas las familias.

Reconocer el papel que han tenido y tienen las familias, los dilemas a los que se enfrentan (aquí tan sólo recogeremos algunos de ellos) y las paradojas que surgen al contrastar los deseos con la realidad, debe formar parte de este proceso de revisión que hemos apuntado pero, además, las familias deben ser un elemento importante de esa *red virtual* que ayuda a sostener las difíciles decisiones que una comunidad educativa debe tomar en este proceso.



La familia como motor de la inclusión

Como señala Moliner (2008), para avanzar en el proceso de inclusión educativa es fundamental actuar en varios frentes: sensibilizando a la opinión pública, analizando las políticas sociales y de empleo, teniendo en cuenta el papel de las asociaciones comunitarias y, por supuesto, reconociendo el papel tan importante que han tenido y tienen las familias en el apoyo y la difusión de la inclusión y sus implicaciones. "El motor del cambio, quienes presionan, son las familias más que los docentes, exigiendo que la asistencia a la escuela ordinaria sea considerada un derecho para todos" (Moliner, 2008, p.32).

En el trabajo realizado por esta autora, en el que se recogen las percepciones y experiencias sobre el desarrollo de la inclusión en una de las provincias canadienses con mayor trayectoria inclusiva (New Brunswick), se destaca que el desarrollo de una educación inclusiva ha sido y es realidad gracias al apoyo de las familias de las personas con discapacidad. Las familias y, por extensión, el conjunto del movimiento asociativo vinculado a ellas se han conformado en auténticas *palancas* (en términos de Ainscow et al., 2006) del cambio.

Como hemos apuntado en otras ocasiones (Echeita, 2008) no debemos renunciar, y ese es el sentir del texto que usted tiene entre sus manos, a provocar una reflexión seria y un debate profundo tan necesario como urgente, para que "*el trecho entre lo dicho y lo hecho*" respecto a la inclusión educativa no se convierta, en poco tiempo más, en insalvable porque, a pesar de las Declaraciones en las que se reconoce el derecho a la inclusión y el papel de las familias en la misma, aún nos queda mucho camino por recorrer, como nos recuerdan muchas familias que, día a día, continúan luchando por hacer realidad ese derecho (ver Libro Rojo de la Educación Española[29]).

(Continúa en DVD)

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham J. (2003). Making sense of the development on inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), 227-242.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A., Moya, J. & Luengo, F. (2008). Aportaciones teóricas para una Educación Democrática. En F. Luengo & J. Moyá (Coord.). *Escuela, familia, comunidad. Claves para la acción* (pp. 19-80). Madrid: Wolters Kluwer España.

(Continúa en DVD)

[29] **http://pactoeducativoparatodos.blogspot.com**

3.3. Ámbito social

Educación para la ciudadanía con perspectiva inclusiva de género: Una experiencia desde la infancia y la juventud en Sevilla

Dolores Limón Domínguez

Coordinadora y Directora del grupo de investigación

dlimón@us.es

Rocío Valderrama Hernández

Autora e Investigadora del grupo de investigación

rvalderrama@us.es

Resumen

Esta experiencia de innovación educativa para la formación ciudadana inclusiva atiende a los criterios de igualdad y corresponsabilidad desde la infancia y la juventud, para transformar y comprometerse con su ciudad. La investigación educativa iniciada en el 2005 hasta la actualidad, ha ido transformando los principios educativos de la formación en ciudadanía; esta experiencia, se nutre de un trabajo[30] de diseño, formación, participación, facilitación, acompañamiento y asesoramiento en torno a unos principios pedagógicos dentro del paradigma crítico de la educación, para el desarrollo de una praxis socioeducativa concreta que supone ser un cambio tanto en el aula como fuera de ella, como consecuencia de la participación de los/as niños/as y jóvenes en los espacios de decisión de la ciudad. El protagonismo social desde la infancia, genera un aprendizaje sensible, emocionalmente comprometido, que facilita y neutraliza los conflictos de convivencia ciudadana, pero a la vez genera inquietud en los responsables educativos y públicos.

Contexto

Esta propuesta educativa ha tenido como marco general la Universidad de Sevilla y el Ayuntamiento de la misma ciudad, **La Formación en Ciudadanía desde un protagonismo social directo**, se inicia desde el proyecto de investigación Educativa presentado al Área de Participación Ciudadana que desarrolla el proceso de los Presupuestos Participativos, para toda la ciudad. Nuestra principal tarea educativa ha sido promover y apoyar, desde una perspectiva de género, procesos participativos a partir de una concepción de participación como instrumento de formación y desarrollo personal y colectivo. Esta tarea se realiza en distintos espacios educativos formales –como escuelas e institutos–, e informales –como grupos motores, talleres, centros cívicos, asociaciones ciudadanas, etc.–.

[30] LABORAFORO: Grupo de trabajo creado para llevar el proceso de participación educativa con niños y jóvenes en Sevilla.



El Proceso de Presupuestos Participativos nace como medio inclusivo para poder participar en la gestión de las políticas públicas se pone en marcha en Sevilla. Dentro del desarrollo de este proceso político y ciudadano comenzamos a trabajar en un proyecto investigación y dinamización sectorial en Sevilla. El planteamiento del trabajo conjunto surge de un convenio suscrito entre el Área de Participación Ciudadana del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla y el Grupo de Investigación "Educación de Personas Adultas y Desarrollo", perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Nuestra propuesta se presenta en los diferentes centros educativos de la ciudad, de los cuales colaboran con nosotros/as un total de 57 centros, 16 de ellos desarrollan una práctica educativa curricular donde se incorporan los contenidos relacionados con la participación ciudadana y la democracia escolar en el contexto de los Presupuestos Participativos. Así, la participación de estos jóvenes protagonistas en las actividades escolares y no formales han ido confluyendo en la generación de redes ciudadanas donde los/as niños/as y jóvenes son motores y gestores, así como los principales protagonistas.

En este sentido, de modo paralelo al trabajo en los centro educativos e instituciones (educativas, de ocio y tiempo libre, culturales, deportivas…) se produce un trabajo intergrupal a partir de los grupos creados en cada barrio –los denominamos grupos motores– . Su nombre parte de la idea de movimiento, de arranque, y están formados por niños, niñas y jóvenes provenientes de esos centros educativos, entidades e instituciones que se unen para informar, dinamizar, organizar, a escala barrio. Ellos son los protagonistas del proceso de participación en sus barrios, DESDE sus ideas, sueños, ilusiones, intereses y también, miedos, dudas… CON el apoyo del mundo adulto[31].

La metodología educativa y de investigación responde a una acción educativa emancipatoria la cual constituye un verdadero proceso de aprendizaje para los/as participantes, ya que en sí misma es un proceso educativo y de desarrollo personal. El empoderamiento de los espacios de toma de decisión –como principio básico para el desarrollo de la persona– respalda la creación de estructuras de participación igualitaria, necesaria para desarrollar procesos transformadores reales con una ciudadanía reflexiva y comprometida. De tal manera podemos hablar de personas protagonistas e implicadas en el proceso de investigación y transformación social.

La experiencia educadora que presentamos, se apoyó simultáneamente en un proceso de investigación –acción, que nos llevó a la elaboración de unas guías didácticas, tanto para nuestra ciudadanía en formación como para el profesorado. La formación requerida desde el CEP y la Universidad de Sevilla, así como el seguimiento y coordinación del proceso de dinamización y participación en el aula, nos ha atrapado en una dinámica social resolutiva y eficaz, sobre todo, si políticamente se le tiene en cuenta.

Temática

A participar se aprende participando

La participación, como eje central de nuestro proyecto, parte de una convicción: *a participar se aprende participando*. La participación implica desarrollo personal y de habilidades sociales, autoestima, autonomía personal, reflexión crítica y capacitación para procesos de toma de decisiones y resolución de conflictos. Además, es indispensable señalar que de manera transversal el proceso educativo se desarrolla desde una perspectiva de género, así como una perspectiva intercultural e intergeneracional.

[31] Muñoz, C. (2004): Pedagogía de la vida cotidiana e Participaçao Cidada. Publicaciones del Instituto Paulo Freire. Editora Cortes. Sao Paulo

Dentro de este proceso de participación ciudadana que recoge el Ayuntamiento de Sevilla, se ha ido consolidando una serie de estrategias de acciones con la ciudad, que entre otras desarrolladas, (dentro de los centros educativos, dentro de los centros cívicos, en sus barrios..) se propone una actividad de Ocio Alternativo, por parte de los/as más jóvenes. Esta actividad surge de una problemática social, en los barrios (Ruidos, vandalismo, y sobre todo carencia de servicios para los que no pertenecen a la infancia y tampoco son mayores de edad..) desde un proceso de dinamización e investigación para el desarrollo de **actividades lúdico nocturna como alternativa de ocio** con la participación de los niños/as y jóvenes de los grupos motores de los barrios de San Jerónimo y Torreblanca en un primer momento y Palmete, Casco Antiguo y Triana al año siguiente. En San jerónimo se realizaba en el instituto, y en el resto de los barrios en el centro cívico.

La experiencia educativa en los barrios de Sevilla persigue el desarrollo de habilidades sociales e individuales en los participantes, toma de conciencia de la realidad y visión crítica con el entorno, fomento de la convivencia y el respeto, sin olvidar el motivo de la propuesta de los niños y niñas de cada barrio, desarrollar actividades que sean saludables y gratificantes para el ocio nocturno y el tiempo de libre de la ciudadanía más joven de las zonas antes citadas. Esta experiencia vanguardista en la ciudad de Sevilla, se ve apoyada por la iniciativa política de abrir los centros cívicos en horario nocturno para que jóvenes organicen actividades en sus barrios.

Experiencia

Participación y Educación

Las propuestas son diseñadas y ejecutadas en colaboración con técnicos y representantes políticos de la Administración Municipal. En todos y cada uno de los casos los /as niños/as y jóvenes proponentes se ha reunido con quienes deben valorar económicamente la propuesta, para conocer a fondo el contenido de la misma y ejecutarla con arreglo a sus ideas, ilusiones e intereses, de modo que la ciudadanía más joven se convierten en co-gestores en el proceso de participación. Así que son protagonistas de las acciones que se emprenden en su comunidad, informadores de sus colectivos y centros educativos, ocupando un espacio como ciudadanos/as con derechos y deberes, compromisos y responsabilidades que hasta ahora era copado exclusivamente por el mundo adulto.

Como plantea un joven "…con la entrada de la denominada Ley Antibotellón, la Administración Pùblica no sólo debe velar por la convivencia social en los lugares públicos, sino también generar programas que consoliden espacios de convivencia…"

De esta manera la ciudadanía más joven propone tener un espacio de diversión y ocio alternativo. Es una respuesta a la situación que viven estos jóvenes en sus barrios, en los cuales faltan los espacios diseñados para el ocio desde las ideas e intereses de los/as protagonistas.

El rol de las niñas dentro de nuestro proceso educativo ha sido determinante. Si, históricamente, la mujer se consideraba como una "eterna menor de edad" en cuanto a asumir responsabilidades en la esfera de lo público, así como con respecto a su incorporación a los procesos de toma de decisiones; en un proceso educativo donde las niñas han asumido un papel tan relevante, consideramos que este hecho tiene un valor especialmente reseñable.

Las niñas que están presentes en esta propuesta han asumido con total naturalidad tareas de liderazgo compartido que no son todavía muy visibles en nuestra sociedad (como responsabilizarse de la economía del grupo de trabajo del ocio, preparar talleres de baile, juegos tradicionales, deporte o casa del terror para que todos/as los/as participantes del ocio pudiera realizar, así como en la gestión de los conflictos que se daban durante el transcurso del ocio nocturno). Ese nuevo modo de establecer las relaciones y de convivir dentro de los grupos motores, así como



en los distintos espacios que se han ido propiciando y surgiendo a lo largo de la experiencia, han posibilitado la visibilización de otros modelos de ser "hombres" y "mujeres", en los que la esfera pública, los espacios públicos y los procesos de toma de decisiones, se asumen desde la equidad y desde la generación de estructuras organizativas horizontales, donde no existen discriminaciones en función de la edad, del sexo o de la clase social.

En este sentido, es importante señalar que los grupos motores han ido naciendo en distintas zonas de la ciudad, algunos de ellos en barrios muy deteriorados social y económicamente, con altos índices de conflictividad. Partimos de la premisa de que los procesos verdaderamente participativos tienen la capacidad de favorecer cambios cognitivos, afectivos y conductuales que ayudan a superar los distintos componentes de la violencia, desde el sexismo hasta otras formas de discriminación y/o agresión. Por otra parte, siguiendo este razonamiento, los procesos de participación contribuyen a la adquisición de habilidades para resolver los conflictos de forma pacífica y para comprender y respetar la igualdad entre los sexos ya que son procesos que tienen como base el diálogo, el respeto, la negociación y el consenso.

A través de la educación se transmiten y ejercitan valores que hacen posible la vida en sociedad, el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. Por eso, la madurez de las sociedades se deriva, en parte, de su capacidad de integrar, -a partir de la educación- las dimensiones individuales y comunitarias. Es por ello que la escuela no puede subsistir al margen de su medio más cercano, de su entorno. Las identidades personales se constituyen a través de las identidades culturales y éstas a su vez están determinadas por el contexto social, político y económico.

Partiendo de la premisa de que el sistema educativo actual debe regular la necesaria adaptación de la escuela a su contexto y siguiendo a Ángel Pérez Gómez[32] cuando expone que la escuela es una continua interacción con los diferentes subsistemas que rodean el sistema educativo, nos planteamos el objetivo prioritario de que el proceso de participación se basa en un proceso de socialización de los/as niños/as y jóvenes que permita el desarrollo de distintas habilidades, aptitudes, valores que propicien y favorezcan la vida en una democracia real.

Logros y conclusiones

Este proyecto es el marco del proceso de Presupuestos Participativos Sevilla como tal, pero además sirve de pretexto para el ejercicio de la ciudadanía que implica disponer de habilidades para participar activamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar, criticar, practicar normas de convivencia, valores democráticos, ejercitar derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos propios y de los demás.

Consideramos que nuestra propuesta educativa es innovadora en cuanto a contenido y metodología, ya que abre la posibilidad de relacionar el trabajo que se realiza en el aula y la implicación de los/as niños/as y jóvenes en su entorno y en el fomento de la convivencia y el respeto, la solidaridad y la participación, la responsabilidad y la toma de decisiones, con respecto a ámbitos tan significativos como la propia ciudad en la que se habita.

El Equipo trabaja, desde una perspectiva transversal, la formación para la ciudadanía, preocupación en los últimos años en la Unión Europea recomendándose como principal tema abordar en los países miembros, en sus sistemas educativos. Esta formación es un elemento esencial para el

[32] PÉREZ, GÓMEZ, A.I. Y SOTO, GÓMEZ, E. (2009):Competencias y contextos escolares: implicaciones mutuas. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Vol. 17, Nº 2, 2009, pp. 17-21.

desarrollo de la calidad democrática de la sociedad, no es algo que parte de la nada sino que se debe trabajar desde dentro y desde fuera del sistema educativo.

La iniciativa que presentamos se fundamentan en el co-protagonismo con los/as niños/as y jóvenes, como sujetos y personas con capacidad para reflexionar, dialogar, negociar y tomar decisiones sobre todos aquellos aspectos que les afectan en la vida cotidiana de su barrio y ciudad. En nuestra ciudad se producen innovaciones educativas participativas que tienen en algunos casos el antecedente del proceso de los presupuestos participativos, en otros ya se estaban desarrollando y incluir como ejemplos de buenas prácticas socioeducativas.

C.E.I.P. Alberto Lista (Polígono Sur)

¿De qué modo trabajamos nuestras propuestas en educación infantil? ¿Cómo construimos el patio de nuestro colegio?

El profesorado, los dinamizadores y los estudiantes analizan su barrio, su cole, realizan fotos, fichas y participan en su cambio y evolución, elaborando propuestas, realizando asambleas, maquetas. Además se está realizando la propuesta"nuestro patio en construcción", un proyecto de diseño y creación del patio del centro desde las ideas de los niños y niñas de infantil con la ayuda de las familias.

C.E.I.P. Adriano (Pino Montano)

¿Cómo trabajar los Presupuestos Participativos a nivel de centro? Se plantean que participen toda la comunidad educativa en el proceso del presupuesto del centro.

C.E.I.P. Adriano (Pino Montano)

¿Investigando nuestro entorno para construir las propuestas?

C.E.I.P. Príncipe de Asturias (Torreblanca)

Las propuestas por proyectos, en segundo de primaria a través de fichas el estudiante traza un guión de las acciones a realizar según la propuesta tales como... organización de su trabajo, colaboraciones a su trabajo, slogan, discurso...

G.M Pino Montano

"Cantar de Ciego" sobre los Presupuestos Participativos

Un grupo de estudiantes rescatan esta manera de comunicación de antaño, se divierten en los preparativos y cuando salen a la calle consiguen informar a los ciudadanos del proceso.

I.E.S. Félix Rodríguez de la Fuente (Pino Montano)

¿Se puede organizar la semana cultural del instituto con el co-protagonismo de alumnos y alumnas? Este centro vivió una semana cultural organizada por los estudiantes del instituto, una experiencia que les sirvió para comprobar todas las cosas que se pueden hacer cuando se participa de manera comunitaria.

I.E.S. Siglo XXI

¿Qué es el día interactivo? El Instituto ha apostado por romper esquemas, los miércoles organizan



esta actividad que consiste en mezclar grupos de diferentes edades (de segundo ciclo) y participar en los rincones temáticos que no están recogidos en el currículo ordinario. Estos se montan en relación a temáticas como el de los presupuestos participativos y a valores tales como la sensibilización por el medio ambiente....todos estos rincones y las experiencias vividas por estos grupos tan heterogéneos culminan en la publicación de un periódico.

C.E.I.P. San José de Palmete (Palmete)

Los presupuestos participativos del centro, el equipo educativo apoyo la necesidad de escuchar las ideas de los estudiantes y favorecer su participación cívica desde el mismo centro, para ello puso una cantidad del presupuesto del centro para que se organizaran en asambleas y analizarán el colegio para proponer y posteriormente votar en que invertir ese dinero. Este proceso les ha llevado unos meses pero ya están disfrutando de los juegos educativos que tanto deseaban para esos días de lluvia en los que no se puede disfrutar del patio.

Por otro lado realizan también nuestro patio en construcción. Al igual que en Polígono Sur, diseñan, y ejecutan el patio del centros según los intereses e ideas del alumnado del centro y sus familias.

Nuestra actividad es considerada innovadora tanto en contenidos como en metodología ya que relaciona el trabajo en el aula con el entorno de una manera especialmente, creativa, emancipadora, equitativa, intergeneracional, democrática, mágica y participativa. Con ello conseguimos fomentar la convivencia igualitaria y el respeto, la solidaridad y la participación, la responsabilidad y la toma de decisiones, con respecto a ámbitos tan significativos como la propia ciudad en la que se habita.

Bibliografía

- BARRAGÁN MEDERO, F. (2005): *Violencia, género y cambios sociales: un programa educativo que (sí) promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Aljibe.
- BOFF, L. (2002): *"El cuidado esencial"*. Ed. Trotta. Madrid.
- BRONFRENBRENNER, U. (2002): *La ecología del desarrollo humano.* Paidós. Barcelona.
- CAÑAL, P. y otros (1997): Investigar en la escuela: Elementos para una enseñanza alternativa. Ed. Diada, Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos Nº 7, Sevilla, Pág. 340.

(Continúa en DVD)

4. Colectivos específicos

La escuela de vida. Sus aportaciones para una nueva comprensión de las personas con discapacidad intelectual

Nuria Illán Romeu
Asesora científica de DOWN ESPAÑA
Rafael Bell Rodríguez

1. ¿Qué es la Escuela de Vida?

Parece obligado iniciar este apartado efectuando una primera descripción de la Escuela de Vida, con el fin de poder disponer del marco conceptual necesario que nos permita transitar por los distintos espacios y significados en los que dicho término ha ido fraguándose, hasta llegar a convertirse en una nueva mentalidad desde la cual contemplar el itinerario vital del colectivo de personas con discapacidad intelectual.

Entendemos por **Escuela de Vida** a la filosofía que propone y defiende una nueva mentalidad a la hora de desarrollar cualquier iniciativa (estimulación temprana, educación en sus distintos niveles, formación, empleo, ocio etc.) dirigida a las personas con discapacidad intelectual, reconociendo a este colectivo con **capacidad** para poder **tomar decisiones** y llegar a **controlar su propia vida** hasta donde sea posible.

L a **Escuela de Vida**, como término y conjunto de postulados a desarrollar nos convoca, por tanto, a la progresiva implantación de un nuevo modelo de prestación de servicios capaz de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual, a lo largo de su vida y en todos los aspectos que la conforman. Todo ello, desde una nueva mentalidad que propone una nueva cultura que se opone radicalmente a los esquemas de pensamiento y acción a los que estamos acostumbrados, fruto de décadas marcadas por una mentalidad que ha perpetuado al colectivo de personas con discapacidad en un territorio que les ha despojado de su identidad y, consecuentemente, se han visto privados de la capacidad para poder elegir y controlar su propia vida.

La Escuela de Vida se asienta en siete principios fundamentales

1. La consecución de una vida autónoma e independiente para el colectivo de personas con discapacidad intelectual y en particular con Síndrome de Down, ha de constituirse en el objetivo prioritario que oriente, desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida, cualquier intervención que se lleve a cabo, tanto desde el ámbito familiar como desde el educativo, sanitario y social.
2. La promoción de la vida autónoma e independiente para las personas con discapacidad intelectual ha de ser apoyada por la difusión de nuevas culturas sociales que vean en éstas un recurso para toda la sociedad y no una limitación.



3. Toda iniciativa dirigida a la promoción de la autonomía e independencia para este colectivo, ha de basarse en la profunda creencia de que estas personas deben tener la posibilidad de ejercer el control sobre su propia vida, independientemente del nivel al que logren acceder y/o mantener a lo largo de su vida.
4. Las personas con discapacidad intelectual (SD) tienen el derecho a participar activamente en todas aquellas decisiones que afecten a su propia vida. Es necesario encontrar el modo de comprender lo que quieren para interpretar fielmente su voluntad real, sin traicionarla ni instrumentalizarla, sobre todo cuando existen dificultades objetivas para expresar sus propias expectativas de vida. Por tanto, han de poder ser escuchadas y tenidas muy en cuenta, a la hora de llevar a cabo cualquier acción que incida directamente en su desarrollo vital.
5. Trabajar por la promoción de una vida autónoma e independiente supone, no sólo tener la capacidad sino la posibilidad de tomar decisiones y elegir libremente desde la propia iniciativa, contando con el respeto de los demás y hacia los demás.
6. La Escuela de Vida precisa de una nueva mentalidad profesional, caracterizada por una disposición permanente al cambio y por un compromiso constante a la hora de elevar la calidad de sus intervenciones.
7. Las familias han de comprometerse activamente en los procesos de autonomía e independencia de sus hijos e hijas. Es necesario que los padres y las madres sean cada vez más competentes y que desde esa competencia y compromiso busquen el apoyo necesario para que sus hijos logren avanzar hacia una vida lo más autónoma e independiente posible.

1.1. Un breve, pero necesario recorrido, por la Escuela de Vida

Para nosotros, los que hoy formamos parte de la Red Nacional de Escuelas de Vida, resulta del todo necesario dejar constancia de cuál ha sido el camino que ha debido recorrer la Escuela de Vida hasta llegar a convertirse, no sólo en un referente ineludible para todos aquellos que desde la Red hemos tenido la ocasión de dar vida a la Escuela de Vida, sino en una alternativa a tener en cuenta dentro del panorama nacional e internacional, tal y como hemos tenido ocasión de comprobar en nuestras incursiones por distintos foros, encuentros y eventos en los que hemos participado.

1.1.1. Lo que empezó siendo

La Escuela de Vida empezó siendo un término que trataba de designar las ideas fundamentales de un proyecto: *El Proyecto Vivienda Independiente*[33]. A su vez, este Proyecto empezó siendo la expresión del deseo de autonomía e independencia de dos jóvenes con síndrome de Down, Jesús y Diego, usuarios de la Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia –FUNDOWN–. Su petición fue bien sencilla y vino de la mano de su experiencia tras la participación en un proyecto de investigación en el que, durante un año (curso académico de 1998-1999), formaron equipo con jóvenes estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia[34]. El trabajo conjunto realizado por los jóvenes, con y sin discapacidad, propone todo un abanico de posibilidades, de experiencias compartidas, de nuevos escenarios de relación, evidentemente, muy distintos a los que estaban acostumbrados los jóvenes con discapacidad.

[33] Recomendamos en este punto la lectura del libro *"Proyecto Vivienda Independiente. Una alternativa de Vida Autónoma e Independiente para las personas con discapacidad psíquica"*. Este libro se encuentra a descarga gratuita en los sitios Web: www.mvai.org, www.sindromedown.net, www.fundown.org

[34] Equipo de investigación, dirigido por la Prof. Nuria Illán, tenía el encargo de diseñar una guía didáctica para el manejo del nuevo sistema monetario –euro–. El resultado fue la publicación de una Guía sobre el Euro, la cual fue premiada con el primer premio europeo.

Petición que reclama el *deseo de vivir* como habían visto que vivían los demás jóvenes. Nada más lógico y al tiempo, más retador para quienes teníamos la responsabilidad de valorar y analizar las posibilidades de hacer real tal demanda. Porque, en definitiva, lo que estos muchachos nos proponían, no sólo ponía en tela de juicio los modelos existentes, sino que nos situaba en un nuevo escenario para el que no estábamos preparados.

Aun así, la propuesta fue acogida por la fundación empezando a imaginar, a anticipar lo que podría ser una Escuela de Vida. Un Escuela donde los jóvenes, usuarios de FUNDOWN, pudieran aprender junto a otros jóvenes –estudiantes de la universidad de Murcia–, en un contexto educativo real –Viviendas Compartidas integradas en la comunidad–, toda una serie de competencias y habilidades para conseguir ser lo más autónomos e independientes posible. La *acción* en la que se materializó la idea de una Escuela de Vida paso a denominarse Proyecto Vivienda Independiente.

Desde el año 1998 hasta el 2004, la Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia llevó a cabo una doble tarea. **Por una parte**, fortalecer la puesta en marcha de las Viviendas Compartidas y los principios que la impulsaron. Para ello, fue diseñado un proceso de recogida de información, análisis y valoración de la misma, con objeto de poder *constatar* la validez de dicha acción a la hora de favorecer los procesos de aprendizaje de los jóvenes con discapacidad intelectual para conseguir una vida lo más autónoma e independiente posible. **Por otra**, dar a conocer esta iniciativa en distintos foros –congresos, eventos, etc., nacionales e internacionales–. Su difusión, permitía *contrastar* nuestro enfoque con otros posibles e incorporar cualquier idea, acción etc. que contribuyera a mejorar nuestra propuesta. Para nosotros adquiere una especial relevancia, por su influencia para la creación de la Red Nacional de Escuelas de Vida –RNEV–, el que habría de ser el primer curso de formación sobre nuestra experiencia en procesos de vida autónoma e independiente, celebrado en la sede de FUNDOWN (Murcia) en octubre de 2005 y, en el marco de las acciones formativas promovidas por Down España.

Los participantes en el curso deciden redactar un manifiesto, el conocido como **Manifiesto de Murcia**[35], en el que se expone la voluntad de crear una Red Nacional de Escuelas de Vida desde la cual trabajar por la autonomía e independencia del colectivo de personas con discapacidad intelectual y, en particular, con síndrome de Down.

La consecuencia más inmediata de este Manifiesto fue la creación de la **Red Nacional de Escuelas de Vida**[36] en Febrero de 2006. Sin lugar a dudas, su redacción puso de manifiesto, no sólo la creencia en los postulados de la Escuela de Vida, sino la necesidad de crear un frente común que aglutinara a todas aquellas asociaciones que apostaran por su puesta en marcha en sus respectivos contextos.

1.1.2. Lo que ha llegado a ser

Como consecuencia del trabajo desarrollado durante más de una década, tanto por FUNDOWN –como promotora de la iniciativa–, como por la Red Nacional de Escuelas de Vida y, consecuentemente por las entidades que han avanzado en la construcción conjunta de un nuevo modelo de comprensión de la discapacidad, **la Escuela de Vida traspasa los límites de las Viviendas Compartidas** –entendidas éstas como la primera expresión, real y práctica, de las ideas en que se apoya la Escuela de Vida–, **para pasar a convertirse en la filosofía** en la que habrá de sustentarse cualquier iniciativa

[35] Disponible en la sección de nuestra biblioteca de la Web. www.mvai.org

[36] En la actualidad la Red Nacional de Escuelas de Vida está formada por las siguientes entidades: Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia. -FUNDOWN- Down Jerez, ASPANIDO. Down Málaga. Down Córdoba. Down Lleida. Down Compostela. Down Valladolid. Down de Granada. Down Vigo. Down Huelva. Down Menorca. Down Sevilla, ASPANRI.



– estimulación temprana, educación en sus distintos niveles, formación, empleo, ocio etc.- dirigida a las personas con discapacidad intelectual desde cualquiera de las entidades pertenecientes a la Red Nacional de Escuelas de Vida.

Un factor decisivo que ha contribuido, sin lugar a dudas, a situarnos en este nuevo contexto ha sido que, tal y como veremos en el epígrafe siguiente, hemos incorporado desde el inicio, tanto en nuestra práctica como en nuestro marco teórico, aquellos principios de los que nos sentimos herederos y que, en su momento, protagonizaron las personas con discapacidad en la década de los años 60. Principios que dieron lugar al denominado como Movimiento de Vida Independiente. Del mismo modo, hemos sido permeables a las influencias sociales provenientes de distintos ámbitos (legal, político etc.) incorporando, con lógica y facilidad, los postulados del modelo social de discapacidad y los aportes de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Sin lugar a dudas, el reto que se nos planteó en su momento y en el que seguimos instaurados, no es algo que pueda resolverse de forma inmediata, desconsiderando que nos situamos ante un cambio multidimensional que afecta, no sólo a una parte de la vida de las entidades que forman parte de la Red, sino que las altera y modifica en su conjunto. Y cuando decimos la vida de la entidades nos referimos, no sólo a los aspectos más formales y organizativos, sino al clima, a la cultura de cada entidad y, en definitiva, al sistema de relaciones que se establecen entre sus miembros, los cuales han de tomar postura a la hora de decidir cuál es el modelo de persona por el que quieren trabajar.

Es así, como cuando esta nueva mentalidad irrumpe en una entidad, quienes la impulsan sienten que han de enfrentarse a múltiples y variados dilemas que pugnan entre sí, aun y sin saberlo, en el interior de su asociación. La Escuela de Vida, muchas veces asociada exclusivamente de forma errónea al Proyecto Amigo o a las Viviendas Compartidas, no puede desarrollarse en una entidad que desconsidere la magnitud del cambio al que nos conduce esta mentalidad. Y, esto es así, porque lo que defiende la Escuela de Vida es que la persona con discapacidad controle su propia vida. Tal afirmación choca, en no pocas ocasiones, con prácticas y realidades, más o menos justificadas, desde las que la persona con discapacidad ha quedado secuestrada en una red de apoyos que la discapacitan.

Cuando la Escuela de Vida se propone acometer un cambio tan radical lo hace, aun y a sabiendas de que los mayores riesgos y dificultades no están fuera de nosotros (padres, madres, profesionales etc.), sino en nuestro interior. Porque lo que estamos proponiendo significa un cambio de mentalidad, y no un cambio de nombre.

Nos situamos en una senda que, como ya hemos visto, no está exenta de dificultades pero que, a la vez, resulta interesante, motivadora y justa para el colectivo de personas con discapacidad intelectual. Como decía el poeta, caminante no hay camino, se hace camino al andar. *Esto es lo que este grupo de entidades, y las personas que formamos parte de ellas, nos planteamos en el ahora y en el futuro más inmediato, la construcción conjunta de una mentalidad en la que resituemos a la persona con discapacidad en el centro de control de su propia vida.*

1.1.3. Lo que nos queda por hacer

La trayectoria que hemos seguido en esta última década nos debe conducir a promover, al amparo de la Ley 39/2006 de promoción de autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, los Servicios de Promoción de Autonomía Personal (SEPAP)[37] que den respuesta, real y

[37] El servicio de promoción de autonomía personal lo constituye el conjunto de actuaciones dirigidas a facilitar a la persona con discapacidad, dependiente, mediante los apoyos necesarios, la vida más autónoma y completa que le sea posible en su medio habitual, del hogar, el trabajo y el ocio; con preferencia en la utilización de los recursos ordinarios, pero también con los medios específicos, personales o técnicos adecuados; de modo que se garantice que su dependencia no le impide participar tan plena como personalmente sea capaz en la vida política, económica, cultural y social y, en general, conforme a los mandatos constitucionales su plena integración personal y ciudadana, bajo los criterios de accesibilidad, no discriminación e igualdad de oportunidades.

efectiva, a los derechos que tienen sobradamente reconocidos el colectivo de personas con discapacidad intelectual al que nos debemos.

La filosofía de Escuela de Vida, tal y como hemos tenido ocasión de describir, desde el momento en que se encuentra fuertemente vinculada con el modelo social de discapacidad, el cual también está presente en el espíritu de la Convención, se constituye en un claro referente a la hora de poder orientar cualquier iniciativa encaminada a promover la autonomía y la independencia entre la personas que forman parte del colectivo de personas con discapacidad intelectual.

Esto es así, porque la Escuela de Vida, al igual que el Modelo Social de discapacidad y la Convención, entienden que las personas con discapacidad tienen el derecho de poder controlar su vida. Hacer efectivo ese derecho para necesariamente por crear las condiciones, servicios etc. que puedan contribuir a que la persona con discapacidad alcance el mayor grado de participación en la sociedad a la que pertenece. Por tanto, los SEPAP deben contribuir a que este colectivo pueda conseguir la formación y el apoyo necesario a lo largo de su vida para poder hacer efectivos sus derechos.

No obstante, y una vez más, el tránsito hacia este servicio no puede hacerse desconsiderando el necesario debate en torno a *qué estamos pensando cuando hablamos de personas con discapacidad, apoyo, independencia, y un largo etc*. En definitiva, no sería deseable ni aconsejable, que desaprovechásemos la oportunidad que se nos ofrece a la hora de transitar a este nuevo servicio de repensar que es lo que queremos y como lo queremos, esta vez junto a la persona con discapacidad. Los trabajos llevados a cabo por el Proyecto Amigo que se presentan en este evento, *representan un buen ejemplo del modo en cómo podemos trabajar junto a las personas con discapacidad.*

En este nuevo escenario nos parece del todo relevante incluir alguna de las reflexiones, todavía inéditas, que efectúa Carlos Marín (2010)[38] en un documento en el que se abordan magistralmente algunos de los retos a los que deberemos enfrentarnos en los próximos años. Sin pretender ser exhaustivos, dado que ello excede a los propósitos de este trabajo, hemos seleccionado algunos temas clave que transcribiremos textualmente, *sin tratar de resolver*, ya que insistimos, será una tarea a la que habremos de dedicar nuestras energías en los próximos años.

Cuando se refiere al **respeto a la diversidad** dice: *"Y el hecho diferencial" que debe ser respetado en las personas con discapacidad, sobre todo en las que tienen discapacidad intelectual, es el de que actúan con discapacidad. La vida a la que deben incorporarse las personas con discapacidad es la vida "normal", pero la forma en que viven esa vida, la manera en que actúan en ella, en la que toman decisiones, forman criterio, eligen, prefieren, gustan, disfrutan, rechazan o rehúyen los acontecimientos de su vida no tiene por qué ser una forma "normal". Es decir, como si no tuvieran discapacidad o ésta resultara irrelevante o imperceptible.*

Ni siquiera con apoyo, se les puede exigir una conducta que disimule o compense su discapacidad.

Y lo cierto es que las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a vivir con y desde su discapacidad, en forma disfuncional, de manera parcialmente incorrecta, equivocada

e ineficiente. Mientras tienen discapacidad y no sólo a partir que hayan aprendido a superarla

(lo que ha de ser superado no es la discapacidad, mal entendida como una carencia personal, sino las innecesarias limitaciones sociales que tradicionalmente ha venido comportando).

Y las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a contar para todo ello, hay que repetirlo, con el apoyo que necesiten.

---

[38] Marín, C. (2010): La cultura y la educación en pro de la normalización. Una propuesta programática para las entidades dedicadas a las personas con discapacidad intelectual. Documento policopiado.



Y esa es una distinción sutil, que debe ser analizada. Porque mal interpretada nos puede conducir al problema inicialmente señalado, a que el apoyo que proporcionamos a las personas con discapacidad encierre o conlleve métodos, hábitos y objetivos innecesariamente especiales, específicos, sobredimensionados y que las separan de la normalidad"

Junto a esta reflexión que nos parece del todo relevante dado que dependiendo del modo en que pensemos en la persona con discapacidad, así trazaremos su itinerario vital, nos hace recapacitar sobre otro tema importante, los apoyos. Desde el reconocimiento de su necesidad para este colectivo, nos señala: *"Pero el apoyo tiene que ser limitado y respetuoso. El apoyo, si quiere ser verdaderamente tal, no puede, no debe, sustituir o tergiversar o invadir la voluntad, la intimidad y la dignidad de la persona que lo recibe. No importa la bondad de los motivos con que se pretenda justificar tales intromisiones. Ni es aceptable tampoco que quien presta el apoyo –y que no tiene ninguna discapacidad intelectual y no teme ser contradicho– lo disfrace de terapia o de cuidados, que inmediatamente califica de necesarios o imprescindibles.*

El apoyo debe ser voluntario. A una persona con discapacidad adulta no hay que enseñarle todo lo que necesite saber; tampoco, todo lo que pueda aprender, sino todo lo que pregunte. (Y hay que intentar que haga las preguntas adecuadas.)

"El apoyo debe ser externo, contingente e intercambiable. O se convertiría en un órgano vital, en parte de la persona, sólo que, al ser necesariamente ajeno a ella, haría de la persona con discapacidad algo en sí mismo incompleto y esencialmente dependiente. Lo que no es verdad" (pág.7) *Y, más adelante, sigue profundizando en torno al apoyo y al modo en que este debe articularse cuando nos comenta: "Lo que se ha de someter a escrutinio no es el alcance o la extensión de la discapacidad de la persona sino la forma en que se puede superar los obstáculos que le impiden o dificultan el logro de los objetivos de vida que autónomamente se ha propuesto. El apoyo debe limitarse a apreciar, objetiva y particularmente, en cada caso concreto, la competencia social de la persona con discapacidad, en relación con el acto a realizar o de la decisión a adoptar; y medir el refuerzo mínimo que allí se necesita. Y limitarse a él.* (pág. 8.)

Terminar este apartado con una reflexión que toca muy de cerca, tanto a las familias como a los profesionales y que, desde la Escuela de Vida y, dentro de ella con la puesta en marcha de las Viviendas Compartidas y el Proyecto Amigo, ya hemos empezado a dar los primeros pasos. Entendemos que la atención a la dependencia debe hacerse de tal modo que no entre en conflicto con el respeto a la autonomía personal y, consiguientemente, con el ámbito de intimidad de la persona. La que tiene discapacidad intelectual es muy probable que, en mayor o menor medida, presente problemas de comportamiento, déficits de sociabilidad, carencias en las estrategias de solución de conflictos, así como problemas emocionales o de estabilidad psíquica. Y es muy probable también que tales problemas incidan de forma más o menos perceptible y a veces muy decisiva en el desenvolvimiento de las actividades de su vida cotidiana, en el ámbito escolar, laboral, del ocio, de las relaciones de amistad o de pareja y en la convivencia doméstica. Pero la realidad de esos problemas *no autoriza a terceros a decidir la postergación del ejercicio efectivo de una vida autónoma*, ni es aceptable que otras personas establezcan barreras o umbrales mínimos que la persona con discapacidad deba superar para acceder a su propia vida autónoma. *La vida autónoma y normalizada no es un premio, sino un derecho.*

2. Referentes en los que se apoya la Escuela de Vida

2.1. El Movimiento de Vida Independiente

Como habrá podido entenderse en nuestro apartado anterior, la filosofía de **Escuela de Vida** sitúa en el centro del proceso de toma de decisiones a la persona, entendiendo, al igual que lo defendieron en su momento los primeros activistas del Movimiento de Vida Independiente, que es la persona con discapacidad la que debe poder ejercer el control sobre su propia vida.

El paradigma de Vida Independiente fue la consecuencia de las acciones desarrolladas por estas personas que, con su lucha por hacer valer sus derechos, perfilaron un nuevo paradigma de Vida Independiente- (Illán 2004)[39] que se enfrentaba, abierta y contundentemente, con las concepciones de la época y el paradigma de rehabilitación que orientaba la prestación de los servicios.

Características	Paradigma de rehabilitación	Paradigma de Vida Independiente
Definición del problema	El problema es la diferencia física, psíquica o sensorial y la falta de cualidades para el trabajo.	El problema es la dependencia de los profesionales, familiares etc.
Localización del problema	Está en el individuo debido a su discapacidad.	Está en el entorno físico y en los procesos de rehabilitación.
Solución al problema	Está en las técnicas profesionales de intervención de los Médicos, Rehabilitadotes, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionales, Trabajadores Sociales, Psicólogos, etc.	Está en el asesoramiento entre iguales, la ayuda mutua, el control como consumidores, el servicio de asistente personal y en la eliminación de barreras.
Rol Social	Paciente / cliente del médico.	Usuario y consumidor.
Quién tiene el control	Los distintos profesionales que atienden a la persona con discapacidad.	Auto-control como usuario y consumidor.
Resultados deseados	Máxima capacidad para realizar las actividades de la vida diaria.	Calidad de Vida, a través de la autonomía personal y la vida independiente.

Cuadro nº1: Diferencias entre el paradigma de rehabilitación y de Vida Independiente.
Tomado de García. J.V: El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales. P. 41. 2003.

Tal y como aparece recogido en el cuadro, las diferencias entre uno y otro paradigma son notables. Como señala Vidal García (2003)[40]:

> "*Mientras el paradigma de rehabilitación trata la discapacidad como un problema de la persona, que requiere de "cuidados" durante toda su vida, infravalora sus capacidades para desarrollar una vida plena y activa y decide sobre las necesidades y procedimientos más elementales que afectan a las personas con discapacidad, al mismo tiempo que limita el ejercicio de los derechos esenciales de la persona, como la participación y la libertad, el* ***paradigma de Vida Independiente*** *permite a las personas con discapacidad que quieran salir de la trampa que supone el sistema tradicional de "rehabilitación", recuperar su libertad y convertirse en protagonistas de sus propios destinos individuales*" (pp.29).

Así pues, la piedra angular del movimiento de vida independiente es el **control y la elección**. Términos que aparecen unidos a otros como libertad, igualdad e ideal, al revisar las definiciones que se han elaborado sobre vida independiente. Si bien es cierto que existen diferencias terminológicas, se aprecia un acuerdo general al considerar cuales serían los supuestos básicos en los que se fundamenta la filosofía de Vida Independiente, estos supuestos son:

---

39 Illán, N (2004): El Proyecto Vivienda Independiente. Un Alternativa de Vida Autónoma e Independiente para las personas con discapacidad psíquica. Fundación Síndrome de Don de la Región de Murcia. Murcia.

40 García, J V (2003): El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales. Madrid. Fundación Luis Vives.



1. Toda vida humana, independientemente de la naturaleza, complejidad y/o gravedad de la discapacidad, es de igual valor.
2. Cualquier persona, cualquiera que sea la naturaleza, complejidad y/o gravedad de la discapacidad, tiene la capacidad de tomar decisiones y se le debería permitir tomar esas decisiones.
3. Las personas que están minusvaloradas por respuestas sociales a cualquier forma de deficiencia acreditada –física, sensorial o cognitiva- tienen el derecho a ejercer el control sobre sus vidas.
4. Las personas con deficiencias perceptibles y etiquetadas como "discapacitadas" tienen el derecho a participar plenamente en todas las actividades económicas, políticas y culturales, en la forma de vida de la comunidad en definitiva, del mismo modo que sus semejantes no discapacitados.

Situarse al amparo del Paradigma de Vida Independiente significa ***restituir*** a la persona con discapacidad el protagonismo que por derecho tiene reconocido, pero ampliamente vulnerado, para tomar las decisiones que afectan a su propia vida.

La **Escuela de Vida**, reconoce este derecho y llama la atención en su principio cuarto sobre la vulnerabilidad de su aplicación para el colectivo de personas con discapacidad intelectual. Las características propias de este colectivo, pueden llegar a comprometer seriamente el desarrollo real y efectivo de este principio, sobre todo si las familias y los profesionales no somos capaces de comprender lo que desean, piensan y quieren hacer en un momento dado.

2.2. El modelo social de discapacidad

Como suele suceder, el origen del modelo social de discapacidad se encuentra vinculado al rechazo de modelos explicativos anteriores, como el modelo de prescindencia y el rehabilitador. Vinculando el movimiento de vida independiente con el modelo social de discapacidad decir que, tal y como nos indica Frances Hasler (2003): "*El modelo social apuntala la filosofía de vida independiente, acompañado de los principios fundamentales que describen la discapacidad como una forma específica de opresión social. Estos principios hacen una distinción entre deficiencia –la condición del cuerpo y de la mente- y discapacidad –las restricciones sociales que se experimentan*-(pág. 57)"

Uno de los presupuestos fundamentales en los que se apoya dicho modelo es el de considerar que las limitaciones individuales no son la raíz del problema, sino que éstas hay que buscarlas en la sociedad que no es capaz de prestar los servicios adecuados para asegurar que las necesidades de todos son tenidas en cuenta dentro de la organización social. Básicamente, desde el Modelo Social de Discapacidad se considera a la discapacidad: "*como un fenómeno complejo, que no se limita simplemente a un atributo de la persona, sino que es el resultado de un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. En consecuencia, ello requiere la realización de todas las modificaciones y adaptaciones necesarias, a los fines de alcanzar la participación plena de las personas con discapacidad en la totalidad de las áreas de la vida en la comunidad" (2003. pag.22).*

Situarse bajo este modelo requiere llevar a cabo las modificaciones pertinentes y necesarias para que las personas con discapacidad puedan alcanzar su participación plena en todas las áreas de la vida en comunidad. Esta situación, tal y como señalan Palacios y Bariffi, es más una cuestión ideológica que biológica, que requerirá la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos.

Es así como el modelo social de discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. De este modo, sitúa a la persona en el centro de todas las decisiones que le afectan y sitúa el centro del problema fuera de la persona, en la sociedad.

La **Escuela de Vida** reconoce explícitamente esta realidad al otorgar una gran importancia a la difusión de nuevas culturas sociales que acompañen y lleven de la mano a las iniciativas de vida autónoma e independiente[41]. Si estos cambios no se producen de forma simultánea correremos, una vez más, el riesgo de que sean vulnerados los derechos que las personas con discapacidad tienen reconocidos y que la aplicación de la Convención habrá de encargarse de que no sean vulnerados. De hecho, el objeto de la Convención no ha sido la creación de nuevos derechos para las personas con discapacidad, sino asegurar el uso del principio de no discriminación en cada uno de los derechos humanos, para que puedan ser ejercidos en igualdad de oportunidades por las personas con discapacidad.

2.3. La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con Discapacidad

La filosofía de Escuela de Vida encuentra en la llamada Convención de Nueva York, -la convención de derechos de las personas con discapacidad del año 2006- un referente legal valiosísimo a la hora de, no sólo favorecer que las personas con discapacidad intelectual lleguen a controlar su vida, sino que este control pueda llegar a ser realmente efectivo en todos los ámbitos de su vida.

Como señala Marín, C (2010)[42]:*" La única razón por la que nuestros hijos con discapacidad aceptan que se limiten o se vulneren sus derechos es porque su discapacidad les impide defenderse con eficacia. Cuando les privamos de cualquier derecho, abusamos de sus limitaciones. Aunque sea sin querer. Si comparáramos el trato y el respeto que les damos con el que le dispensamos a las demás personas que conocemos, en el caso de los padres, a nuestros demás hijos o, en el caso de los profesionales, a otros destinatarios de nuestros servicios, no nos podría caber duda que a las personas con discapacidad les damos un trato diferente, o sea, discriminatorio." (pag.12)*

Desde la Red Nacional de Escuelas de Vida y, más concretamente desde el Proyecto Amigo, llevamos dos años trabajando sobre la Convención. Darla a conocer a nuestro colectivo, con todo lo que ello implica, ha supuesto recorrer un camino, en ocasiones difícil, en otras doloroso y, las más de las veces plagado de complicidades con las personas con discapacidad, las cuales nos han permitido explorar junto a ellas los derechos que les han sido y le siguen siendo vulnerados. Un camino que, porque no decirlo, nos implica, como profesionales, padres, madres, amigos, etc., desde el momento en que tenemos arte y parte en el modo en que se organizan sus vidas.

En definitiva, nos hemos dado cuenta, unos y otros, de la urgencia de hacer valer los derechos de estas personas que tienen sobradamente reconocidos allá donde sea necesario. Así, como la necesidad de seguir trabajando, desde el Proyecto Amigo y dentro de la filosofía de Escuela de Vida, para que las personas con discapacidad se hagan con el control de su propia vida. El reto se sitúa ahora en que, si realmente nos creemos que las personas con discapacidad pueden llegar a controlar su vida, deberemos generar las condiciones necesarias para que:

- Conozcan y tomen conciencia de que tienen derechos.

---

41 Ver el segundo principio de la Escuela de Vida.

42 Marin, C. "El papel de las familias en la convención de derechos de las persona con discapacidad. En: *Escuela de Familias.* Fundación MAPFRE. Módulo 02c. Madrid. 2010.



- Aprendan a identificar cuando esos derechos les están siendo vulnerados.
- Se les facilite el asesoramiento necesario para que hagan valer sus derechos allá donde sea necesario.

Los trabajos desarrollados por el Proyecto Amigo, recogidos en la publicación: *"La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad vista por sus protagonistas*[43] la cual va a ser presentada en el transcurso de este II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down, representan un punto de partida, el inicio de un nuevo tiempo en el que habremos de comprometernos.

3. El Proyecto Amigo y la Vivienda Compartida. Dos exponentes de la Escuela de Vida

El Proyecto Amigo (PA) y la Vivienda Compartida (VC) se constituyen, hoy por hoy, en dos de los máximos exponentes de la Escuela de Vida. Como hemos venido describiendo a lo largo de este trabajo, las realizaciones prácticas (PA y VC) han ido de la mano de las ideas y principios (Escuela de Vida) en un dialogo bidireccional, necesario y enriquecedor, a partir del cual ir construyendo y reconstruyendo nuestras ideas y nuestras prácticas.

El binomio, *Proyecto Amigo/Vivienda Compartida*, acota y designa a dos procesos, simultáneos y sucesivos en el tiempo, a dos escenarios de aprendizaje en los que, personas con y sin discapacidad intelectual, deciden y desean formar parte activa de su itinerario vital, todo ello con la finalidad de iniciar un proceso formativo que les conduzca a obtener las mayores cotas de autonomía e independencia posible.

El Proyecto Amigo se constituye en la puerta de entrada hacia la Vivienda Compartida[44], facilitando el tránsito, desde un espacio seguro e íntimamente relacionado con las necesidades individuales de la persona (PA), a otro espacio formativo (VC) que exige mayores cotas de responsabilidad y compromiso activo.

En su formulación inicial[45], el proyecto amigo fue definido por los integrantes del Proyecto Amigo de la Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia como:

"Un espacio de aprendizaje en el que participan, desde la igualdad, la cooperación, el respeto, la ayuda mutua y la responsabilidad, un grupo de jóvenes con y sin discapacidad, para trabajar dentro de un clima de amistad y confianza mutua que les permita tomar decisiones para una vida independiente" (FUNDOWN. Murcia 14/02/2006)

Parece oportuno dedicar un breve espacio a efectuar un análisis descriptivo de esta definición. Al hacerlo, estaremos contribuyendo a realizar las necesarias conexiones entre la teoría y la práctica. En definitiva, a dar el necesario sentido a todas las acciones que se lleven a cabo al amparo del Proyecto Amigo. Insistimos en este punto, ya que nos situamos ante una definición que recoge

---

43 La publicación estará disponible, además de en su formato impreso, en digital y a libre descarga en la Web: www.sindromedown.net

44 En el caso de una entidad perteneciente a la Red Nacional de Escuelas de Vida, se recomienda que, como paso previo a la Vivienda Compartida, se ponga en marcha el Proyecto Amigo. Y sucesivamente, una vez consolidado, se inicie el tránsito a una Vivienda Compartida. De tal forma que, en un momento dado, el PA y las VC son espacios de aprendizaje sucesivos y, en otro, son espacios de formación simultáneo.

45 Incluimos esta definición de Proyecto Amigo por ser la primera que se formulo. Decir que, como parte de las estrategias que cada entidad adscrita a la RNEV pone en marcha para impulsar la creación del Proyecto Amigo, está la formulación de lo que éste significa para los miembros de una entidad, en un espacio y tiempo determinado.

e incorpora gran parte de los principios de la Escuela de Vida y lo hace, además, desde la experiencia cotidiana, de lo vivido y sentido durante los espacios de convivencia entre jóvenes con capacidades diferentes. Cuando esto sucede, cuando la *práctica* –convivencia entre jóvenes con capacidades diferentes- se hace *teoría* –definición de Proyecto Amigo– y esa teoría se corresponde con los mensajes –información y formación- que hemos tratado de transmitir –Escuela de Vida-, entonces, y sólo entonces, podemos decir que vamos en una dirección adecuada.

Análisis descriptivo de la definición de Proyecto Amigo

1. *El Proyecto Amigo es, ante todo, un espacio de aprendizaje*. Este rasgo, inherente al Proyecto Amigo y que tan bien supieron identificar es, precisamente, lo que le distingue de otro tipo de proyectos y programas al uso, más relacionados con el ocio y tiempo libre.
2. Este espacio de aprendizaje persigue un objetivo claro, la *toma de decisiones* para llevar a cabo una vida lo más autónoma e independiente posible. Objetivo que conecta fuertemente con la Escuela de Vida.
3. Este proceso de aprendizaje para la toma de decisiones ha de tener lugar dentro de un clima relacional concreto que habrá de guiar la convivencia. De este modo se identifican como *valores guía la igualdad, la cooperación, el respeto, la ayuda, la responsabilidad, la amistad y la confianza*.
4. El Proyecto Amigo entiende que, todos y cada uno de los valores en los que se asienta han de ir, forzosamente, en una doble dirección. *Esa bidireccionalidad nos parece esencial.*

A este respecto es importante señalar que para cualquier persona, y muy especialmente para aquellas con discapacidad intelectual, el ejercicio, libre y responsable, de su capacidad para tomar decisiones se ve frecuentemente obstaculizado por actitudes proteccionistas[46] que coartan la libertad para ejercer el control de su propia vida y ponen continuamente freno a las expectativas de conseguir las mayores cotas de autonomía e independencia posibles, aun a riesgo de equivocarse en alguna o algunas de sus decisiones.

Habremos de estar muy atentos, además, a que se cumpla, con pulcritud, una de las premisas fundamentales de esta definición:"desde la igualdad", considerando lo que sigue a continuación, como dos ejes clave a tener muy en cuenta cuando nos propongamos llevar al terreno práctico el sentido auténtico del Proyecto Amigo y de la filosofía de Escuela de Vida en la que se sustenta.

Así, por una parte, las personas con discapacidad intelectual han de poder comprender, desde el ejercicio de su libertad para la toma de decisiones, que sus conductas tienen unas consecuencias determinadas, que su participación en el Proyecto Amigo no los conduce, como por arte de magia, a tener amigos, a disfrutar de las relaciones personales, sino que eso es un privilegio que hay ganarse. Por otra parte, las personas sin discapacidad, tendrán que desandar lo aprendido y experimentado para poder situarse ante sus congéneres desde otra perspectiva muy distinta a la que los tenemos acostumbrados cuando se les reclama como voluntarios, detrás de lo cual se esconde, en no pocas ocasiones, la solicitud de vigilancia y cuidado a la persona con discapacidad, que no hace más que perpetuar los estereotipos asociados a la misma. El Proyecto Amigo debe dar oportunidades y supervisar a las personas sin discapacidad para que se trabajen sus creencias

[46] No entraremos a valorar las bondades de tales actitudes, ni lo más o menos justificadas que puedan estar para quienes las desarrollan.



y puedan, de este modo, situarse en un plano de igualdad y contribuir al desarrollo de la misma en las personas con discapacidad intelectual.

La Vivienda Compartida, ya lo hemos venido anunciando a lo largo de este trabajo, es otro de los escenarios en los que cobran sentido y realidad todos y cada uno de los principios de Escuela de Vida. La incorporación a una Vivienda Compartida integrada en la comunidad supone para la persona con discapacidad intelectual también para los estudiantes la oportunidad de experimentar en contextos de enseñanza-aprendizaje reales todas aquellas habilidades y competencias aprendidas, tanto en el seno familiar, como en escenarios educativos formales.

Además, y ahí radica su fuerza y capacidad motivadora, este aprendizaje se hace junto a estudiantes que deciden compartir, al menos un año de su vida, junto a ellos para aprender, desde el respeto y la igualdad, como llevar una vida lo más autónoma e independiente posible. Este rasgo en el que se asienta la Vivienda Compartida, encierra una fuerza que va más allá del mero hecho de formar parte de su estructura organizativa y, por tanto, merece un comentario por nuestra parte.

Cuando incluimos en nuestros principios de Escuela de Vida la necesidad de difundir nuevas culturas sociales que apoyen la promoción de la vida autónoma e independiente de las personas con discapacidad intelectual, lo hacíamos conscientes de la responsabilidad que estábamos contrayendo a la hora de encontrar las vías que mejor pudieran contribuir a dar una respuesta a este reto.

La difusión de nuevas culturas sociales, si se quieren que tengan la capacidad de ir promoviendo un nuevo conocimiento hacia este colectivo, para que puedan ser considerados como un recurso para toda la sociedad y no una limitación, han de contemplar iniciativas que aúnen, física y espiritualmente, a personas con y sin discapacidad.

La Vivienda Compartida consigue dar respuesta a esta necesidad, poniendo a la persona con discapacidad intelectual en un escenario en el que ***sí se cree*** en sus posibilidades para poder ejercer el control de su propia vida, hasta donde sea posible, y donde se le ***permite*** ejercer ese derecho. Por su parte, las personas sin discapacidad tienen la ocasión de compartir un espacio formativo, desde el ejercicio de su libertad y desde el deseo de conocer a la persona con discapacidad intelectual, que va más allá de su formación para la vida autónoma e independiente.

Sin lugar a dudas, la convivencia y el papel de mediación que han de desempeñar en todo el proceso, junto a la formación y supervisión que reciben por parte del equipo técnico de las entidades que ponen en marcha esta iniciativa, se constituye en un complemento formativo altamente enriquecedor. Las personas que han participado como mediadores a lo largo de estos años, han obtenido una Cualificación profesional de un alto nivel de calidad, al mismo tiempo que han podido transformar su mentalidad incorporando los principios de la Escuela de Vida, no sólo durante su participación en la Viviendas Compartida, sino en su dimensión personal y profesional.

Terminar este apartado con una síntesis de los resultados obtenidos hasta el momento con la puesta en marcha de este modelo formativo para la promoción de una vida autónoma e independiente para el colectivo de personas con discapacidad intelectual.

- El nivel de ***autonomía*** y la ***capacidad*** para la ***adopción de responsabilidades*** ha mejorado, cuantitativa y cualitativamente, en todos los participantes. Sin embargo, dado el colectivo con el que trabajamos, los logros y las mejoras se encuentran íntimamente relacionados, no sólo con sus posibilidades de partida, sino con las intervenciones psicopedagógicas que se llevan a cabo, con la supervisión de los itinerarios vitales de cada joven y, por último, con el apoyo que reciben de sus familias en el transcurso de su proceso formativo.

- La ***capacidad de elección*** entre los participantes también ha sido otro de los logros de las Viviendas Compartidas. La propia dinámica que se establece en las Viviendas propone, casi continuamente, la necesidad de adoptar decisiones, y no, como suele ser regla, la ejecución de tareas o planes preconcebidos. Por tanto, y como consecuencia de la posibilidad que se les brinda a los jóvenes de elegir entre distintas opciones, aun a riesgo de equivocarse, se aprecia un aumento considerable en su capacidad para ***elaborar juicios*** sobre diversas situaciones cotidianas y, consecuentemente, ***asumir*** las consecuencias de su toma de decisiones.
- Se constata un aumento considerable en su ***autoestima***, el cual se está generalizando a los distintos ámbitos de su vida (laboral, formativo y afectivo / relacional). Para la mayor parte de los participantes, nunca hasta ahora, se les había dado la oportunidad de decidir, de equivocarse, de asumir errores y de buscar soluciones. Su paso por las Viviendas Compartidas les ha hecho saberse capaces, pero también, más conscientes de sus limitaciones y más tenaces a la hora de querer aprender a superarlas o minimizarlas.
- También hemos podido constatar un ***aumento*** en su capacidad para la ***adopción de iniciativas***, sean estas del orden que sean. Sin lugar a dudas, los espacios de encuentro y la metodología empleada en las Viviendas Compartidas en base a la filosofía de la Escuela de Vida, han actuado como elementos facilitadores a la hora de que estos jóvenes tengan la oportunidad de experimentar que, no sólo se les escucha, sino, y eso es lo más importante, que sus opiniones son consideradas, atendidas y respetadas.
- Destacar, por una parte, el alto grado de satisfacción de las jóvenes participantes y su deseo por consolidar esta línea de actuación y por otra, el cambio, no exento de dificultades, que se ha operado en las familias. La confianza en las posibilidades de sus hijos ha aumentado, al tiempo que ha disminuido su estrés ante la capacidad de sus hijos para vivir autónomamente, o bien con el menor apoyo posible, ante su ausencia.

Otro de los resultados del proyecto, se relaciona, en esta ocasión, con los profesionales. ***Hemos aprendido a escuchar***, a comprender lo que sienten, como sienten y por qué lo sienten. En definitiva, como ven el mundo y como quieren estar en él. En ocasiones, hemos tenido la sensación, hoy convicción, de que es mucho más fácil para ellos expresar lo que quieren que, para nosotros, los considerados normales, entender. No entendemos o nos cuesta entender, porque, al hacerlo, si somos coherentes con los planteamientos que defendemos, hemos de enfrentarnos a lo desconocido; nos hacemos conscientes de las limitaciones y de las barreras con las que nos vamos a encontrar a la hora de querer satisfacer sus necesidades y, lo más importante, sabemos que hemos de aprender a respetar sus decisiones. El respeto del otro, base para cualquier convivencia, no es algo que pueda enseñarse al margen de la convivencia. ***Si optamos por la escucha, si optamos por satisfacer sus necesidades, no debería ser posible dar un paso atrás, a no ser que éste sea querido y deseado por la persona con discapacidad.***

Querríamos terminar este trabajo efectuando un reconocimiento a todas las personas con Discapacidad intelectual que, a lo largo de estos años en los que hemos ido trabajando desde esta nueva mentalidad en las entidades agrupadas en torno a la Red Nacional de Escuelas de Vida, nos han mostrado el camino a seguir cuando, a pesar de las dificultades encontradas, han sido capaces de transmitirnos su deseo de seguir luchando por sus derechos.

Bibliografía

(Continúa en DVD)



3.2. Ambito familiar: *Educación inclusiva y participación de las familias: dilemas, paradojas y esperanzas*

Cecilia Simón y Gerardo Echeita

Universidad Autónoma de Madrid-Facultad de Formación de Profesorado y Educación

En el presente libro, se nos invita, una vez más, a la tarea de reflexionar en torno a la educación inclusiva y, en ese sentido, es inevitable, sin dejar de reconocer el camino avanzado, apuntar hacia lo que aún tenemos pendiente. Por ello, en este capítulo pretendemos llamar la atención sobre algunos dilemas que, como sucede en cualquier proceso de innovación, acompañan a la inclusión educativa. Como resaltan Dyson y Milward (2000) y Norwich (2008), la mejor forma de hacer progresar el compromiso ético y formal con una educación más inclusiva es comprender mejor la naturaleza de los dilemas en juego, y profundizar en los conocimientos y condiciones que nos permitan enfrentarnos con mejores garantías a los inevitables procesos de toma de decisiones que todo dilema implica. Pero, además, lo haremos poniendo en el centro de nuestra mirada y preocupación a uno de los motores más importantes de la misma: las familias. Por esta razón, pretendemos mostrar algunas situaciones a las que se enfrentan las familias que tienen hijos o hijas vulnerables a los procesos de exclusión. Nuestro planteamiento es que, sin escuchar y contar con las familias, difícilmente podremos superar los obstáculos y los retos que se encuentran los centros, como comunidades de aprendizaje y el profesorado en particular, para hacer realidad esta compleja tarea. En este sentido, debemos tener presente que "la inclusión" es, precisamente, un proceso de reflexión e innovación constante y las familias deben formar parte, contribuir a este proceso. Deben ocupar un papel central cuando nos planteamos cómo lograr que aquellos alumnos vulnerables a los procesos de exclusión, marginación o "fracaso escolar" alcancen los mayores niveles posibles de presencia, aprendizaje y participación en el contexto escolar ordinario, pues así es como entendemos la inclusión educativa (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Por ello, también apuntaremos algunas claves para que esta *esperanza* no sea ilusoria sino posible.

Resulta ineludible en este proceso escuchar las voces de los implicados, y preguntarnos si los cauces existentes realmente permiten hacernos eco de las mismas. Aunque a lo largo del texto acompañemos nuestros análisis con comentarios realizados por familias en diferentes contextos, no seremos tan osados como para pretender ser la *voz* de las mismas. Los estudios y las citas que tratan de mostrar algunas de estas voces, únicamente tienen la pretensión de invitar a la reflexión sobre cuestiones que planteamos, pero no pueden considerarse opiniones u opciones generalizadas. De la misma forma y, en la línea de detectar barreras que nos indiquen dónde tenemos que mejorar, nos centraremos especialmente en situaciones que reflejan estos obstáculos y que, como acabamos de señalar, no son necesariamente las percepciones o vivencias de todas las familias.

Reconocer el papel que han tenido y tienen las familias, los dilemas a los que se enfrentan (aquí tan sólo recogeremos algunos de ellos) y las paradojas que surgen al contrastar los deseos con la realidad, debe formar parte de este proceso de revisión que hemos apuntado pero, además, las familias deben ser un elemento importante de esa *red virtual* que ayuda a sostener las difíciles decisiones que una comunidad educativa debe tomar en este proceso.

La familia como motor de la inclusión

Como señala Moliner (2008), para avanzar en el proceso de inclusión educativa es fundamental actuar en varios frentes: sensibilizando a la opinión pública, analizando las políticas sociales y de

empleo, teniendo en cuenta el papel de las asociaciones comunitarias y, por supuesto, reconociendo el papel tan importante que han tenido y tienen las familias en el apoyo y la difusión de la inclusión y sus implicaciones. "El motor del cambio, quienes presionan, son las familias más que los docentes, exigiendo que la asistencia a la escuela ordinaria sea considerada un derecho para todos" (Moliner, 2008, p.32).

En el trabajo realizado por esta autora, en el que se recogen las percepciones y experiencias sobre el desarrollo de la inclusión en una de las provincias canadienses con mayor trayectoria inclusiva (New Brunswick), se destaca que el desarrollo de una educación inclusiva ha sido y es realidad gracias al apoyo de las familias de las personas con discapacidad. Las familias y, por extensión, el conjunto del movimiento asociativo vinculado a ellas se han conformado en auténticas *palancas* (en términos de Ainscow et al., 2006) del cambio.

Como hemos apuntado en otras ocasiones (Echeita, 2008) no debemos renunciar, y ese es el sentir del texto que usted tiene entre sus manos, a provocar una reflexión seria y un debate profundo tan necesario como urgente, para que "*el trecho entre lo dicho y lo hecho*" respecto a la inclusión educativa no se convierta, en poco tiempo más, en insalvable porque, a pesar de las Declaraciones en las que se reconoce el derecho a la inclusión y el papel de las familias en la misma, aún nos queda mucho camino por recorrer, como nos recuerdan muchas familias que, día a día, continúan luchando por hacer realidad ese derecho (ver Libro Rojo de la Educación Española[14]).

> Yo no estaba en absoluto preparada para tener una hija con diversidad, y tanto mi marido como yo sacrificamos nuestra vida en proporcionarle los mejores medios y la mejor atención que sabemos. Pero en absoluto se pasó por nuestra mente, con la excusa de la falta de preparación o con la de no disponer de todos los medios necesarios, dejar a nuestra hija desatendida. Porque si supeditamos la inclusión a los medios, estaríamos no sólo vulnerando los derechos de las personas con diversidad funcional, sino que también estaríamos lanzando el mensaje de que la diversidad funcional es negativa, y encima la sociedad creería que lo que se invierta en ellos resta derechos y posibilidades a los otros niños que no son como Alejandra y eso me parece perverso. Sé de lo que hablo puesto que he tenido que soportar que la sociedad no vea a mi hija Alejandra como una ciudadana de pleno derecho.
>
> Le saluda atentamente una madre convencida de que la inclusión no es una utopía, sino que ha llegado el momento de que aceptemos que la inclusión ya forma parte de nuestras vidas y que es nuestra obligación luchar para mejorarla (Mónica S.C.). (Echeita, 2010, p.11)

La lucha de Mónica, madre de Alejandra, y la de otras muchas familias (ver Foro de Vida Independiente[15]) y personas individuales, pone en evidencia algunas de las paradojas y contradicciones que se derivan del dilemático proceso al que llamamos "inclusión educativa". Uno de estos dilemas es el de elegir el centro escolar para sus hijos e hijas, y esto porque, a pesar de reconocer la ventajas de la escolarización en centros ordinarios (Frederickson, Dunsmuir, Lang y Monsen, 2004; O'Connor, 2007; Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart, 2007), muchas de ellas consideran que hay cuestiones importantes por resolver que, además, viven como serios inconvenientes o dificultades:

- Falta de experiencia en la implementación de la inclusión, falta de preparación y aceptación de alumnos por parte de algunos centros, falta de personal cualificado (O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo et al., 2009; Yssel et al., 2007).

14 http://pactoeducativoparatodos.blogspot.com

15 http://www.forovidaindependiente.org



- Limitaciones en la atención individualizada que necesitan los alumnos, falta de recursos, desbordamiento de los profesionales para atender a la diversidad existente en el aula (de Boer, Pijl y Minnaert, 2010; O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo et al., 2009).
- Preocupación por el desarrollo académico, social y emocional de los hijos (de Boer et al., 2010; Frederickson et al., 2004; O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo et al, 2009; Yssel et al., 2007). Se destacan cuestiones relacionadas con la aceptación social y las amistades, preocupaciones que, al igual que las anteriores, aumentan en la etapa de educación secundaria (Rogers, 2007).
- Limitaciones en los flujos de información entre padres y profesionales que se traduce en una percepción de falta de comunicación real entre ambos, dificultades en la coordinación entre profesionales y familia (Frederickson et al., 2004; Verdugo, et al., 2009; Yssel et al., 2007).

La paradoja que nos podemos encontrar en relación con este dilema es que, precisamente, una parte de las personas que han promovido el principio de una educación inclusiva, a través de sus asociaciones y organizaciones y que, después de tanto esfuerzo han conseguido verlo plasmado como *derecho* a nivel internacional (Artículo 24 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,* ONU, 2006), ante situaciones como las que acabamos de mostrar, o ante el temor de que sus hijos o hijas se encuentren en un futuro ante las mismas, optan por una escolarización segregada en colegios de educación especial.

> En las concertadas de nuestro barrio no quieren a estos niños, y no hay ningún instituto que se acople, así que vamos a empezar a mirar escuelas de educación especial (Familiar). (Verdugo et al, 2009, p. 75)

Como en cualquier dilema, cada opción se percibe con aspectos positivos y negativos, como reflejan, a modo de pequeña muestra, las siguientes citas de familias,

> Yo creo que uno de los beneficios es que las clases son mucho más pequeñas y se les proporciona un apoyo extra que una escuela ordinaria jamás podría ofrecer. Los profesores también tienen una formación adicional para trabajar con niños especiales así que no te preocupas tanto (padre de niño, colegio de educación especial). (O'Connor, 2007, p. 542)

> La escuela a la que mi hijo acude dice que es lo mejor que le ha podido ocurrir a la escuela porque mi hijo está educando a los niños en el valor de la vida- tú sabes, les enseña tolerancia y respeto-. Cuando un sistema está instalado y es usado adecuadamente resulta excelente (padre de niño en escuela ordinaria). (O'Connor, 2007, p. 543)

Quisiéramos resaltar, como lo hemos hecho en otras ocasiones (Echeita, 2010, p.5), que los padres y madres que se encuentran ante este dilema, "escolarización con posibles dificultades en centros ordinarios *versus* escolarización más tranquila en centros especiales" no se deciden por esta segunda opción "con gusto" y, seguramente, los demás sólo podemos tibiamente imaginarnos y ser empáticos con el desgarro emocional con el que viven esta contradicción. Cuando una madre cuyo testimonio recogen en su trabajo Kluth, Biklen, English-Sand y Smukler (2007) manifiesta que "Todo lo que yo quiero es una escuela que quiera a mi hija…"(p.48) está pidiendo que revisemos nuestros "valores en acción", porque la inclusión, en definitiva, es "la tarea de *convertir valores específicos en acciones"* (Booth, 2006, p. 213), lo que nos invita a supervisar realmente lo que hacemos y su coherencia con lo que pensamos o decimos. Para Booth (2006) estos valores se asocian, en principio (pues como reconoce se trata de una lista en desarrollo constante), con cuestiones como la equidad, la participación, la comunidad, el respeto por la diversidad, la honradez, los derechos, la alegría y la sostenibilidad.

Tal vez sea un buen momento para plantearnos, al igual que hacen Kluth et al. (2007), la siguiente cuestión: cuando a pesar de la pretendida inclusión educativa recogida por la ley, una escuela fracasa a la hora de ofrecer una respuesta adecuada a un niño o a una niña, por ejemplo con discapacidad, ¿qué impacto tiene esta situación ya no sólo en el niño o niña sino en la familia?

Las respuestas de las familias ante esta situación pueden ser muy diversas. De hecho, como se recoge en el trabajo de Kluth et al. (2007) estamos ante otro de los dilemas a los que se pueden enfrentar las mismas: permanecer en el centro y "luchar" o buscar una situación mejor para su hijo o hija en otro lugar y "ceder". Las respuestas a este dilema por parte de las familias pueden variar en función de las condiciones y situaciones a las que se enfrentan. En el trabajo mencionado se reflexiona sobre este aspecto y se recoge una de las posibles reacciones ante este dilema. Se muestra la experiencia de familias que han cambiado de colegio (incluso a un centro de otro estado) buscando mejores oportunidades educativas para sus hijos e hijas con discapacidad. Los motivos de este cambio coinciden, básicamente, con las dificultades que expresaban las familias y que hemos recogido anteriormente (educación segregada, currículo inadecuado, carencia de apoyos y servicios apropiados y rechazo social).

Escapa de las posibilidades de este texto hacer un análisis detallado del impacto de estas situaciones en el sistema familiar. Tan sólo queremos llamar la atención sobre la oportunidad de adoptar una *perspectiva de calidad de vida*, como referencia y guía conceptual para analizar los cambios escolares que subyacen a las situaciones dilemáticas que estamos analizando (Verdugo, 2009). En este sentido, debemos tener muy presente la calidad de vida de los alumnos y alumnas, pero también calidad de vida de sus familias, aspectos estrechamente relacionados. A veces el papel de las familias se plantea como una cuestión instrumental, como ayuda o garante de los derechos de sus hijos e hijas. Pero no cabe duda, y la investigación lo pone de manifiesto, que estas situaciones repercuten en la calidad de vida de las familias.

> Es agotador tener que estar constantemente luchando a contracorriente, desde que asumes que tu hijo es especial hasta que te das cuenta que ha terminado el cole y no sabemos dónde llevarle (familiar). (Verdugo et al., 2009, p. 77)

De forma que cuanto más efecto negativo tiene la situación escolar de sus hijos en la familia y, por tanto, cuanto más repercusión tenga esta situación en su calidad de vida, se encontrarán en peor situación para atender a sus miembros más vulnerables. Por ello, resultan muy relevantes las propuestas de aplicación del *modelo de calidad de vida* a la práctica del trabajo con las familias (Zuna, Turnbull y Summers, 2009). Teniendo en cuenta sus prioridades, debemos reconocer y partir de sus puntos fuertes, proporcionar el apoyo y la confianza necesaria para desarrollar estas potencialidades y capacidades, promoviendo una mayor capacitación en la familia, que le permita mejorar su calidad de vida (Córdoba, Gómez y Verdugo, 2007; Poston, Turnbull, Park, Mannan, Marquis y Wang, 2004). En cualquier caso, lo anterior pone de manifiesto, entre otras cosas, el importante impacto emocional que el proceso de inclusión tiene sobre sus protagonistas: alumnos, familias y profesores. Atenuar este impacto y reforzar la capacidad de afrontamiento de los dilemas inherentes al proceso de inclusión, se ha convertido en un elemento clave de toda esta dinámica. Elementos que hoy por hoy se fundamentan en la idea de crear y sostener redes de apoyo para el cambio y el afrontamiento e, indiscutiblemente, la familia es una parte importante de esa red.

La familia como parte de la red de apoyos. De los principios a los hechos

Mucho se ha insistido en la necesidad de crear condiciones que ayuden a los centros a mejorar la atención educativa que ofrecen a la diversidad de sus alumnos y alumnas, y uno de los



elementos que se considera indispensable para ello tiene que ver con la capacidad del centro de crear y consolidar redes de apoyo dentro del mismo, y entre éste y la comunidad local. Sin duda, uno de los nudos de esta red de apoyos es la familia. También es mucho lo hablado de la importancia de la relación entre la familia y la escuela, de los beneficios de la misma para los centros, los alumnos, los padres y el personal docente, de los desencuentros entre ambos sistemas, así como de la necesidad de mejorar dicha relación. Pero, ¿por qué y para qué queremos que exista una buena relación entre la familia y la escuela?

Las posibles respuestas a esta cuestión se mueven en un continuo que transita entre dos polos. Por una parte, se encontrarían aquellos (profesores y familias) que piensan que entre ambos debe existir una buena relación, puesto que lo que la escuela hace es prestar un servicio del que sus "sus clientes" deben estar satisfechos. Pero también pueden considerar que las familias deben ser parte de los agentes que co-gestionan el centro, debiendo asumir la responsabilidad del éxito de la escuela (Bolívar, 2006). Sólo avanzando hacia este segundo polo cabe esperar que la familia se implique, como es deseable, en esta red de apoyos que estamos apuntando.

> La elección estaría basada en la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores); no en la elección de un producto ya cerrado, sino en la concepción, planificación y diseño de cómo se quiere que sean las intenciones educativas. Desde un desarrollo del currículum basado en la escuela, la elección no consiste tanto en la capacidad del potencial consumidor de escoger entre varios productos, como en la capacidad para participar y contribuir a construir colegiadamente el centro y el tipo de educación deseado. (Bolívar, 2006, p. 127)

En necesario superar la visión de la participación de los padres desde un papel de cliente al de "socio colaborador" que suponga una implicación igualitaria en las decisiones relacionadas con la educación de sus hijos (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2003). Pero, además, la mayoría de los padres y madres disponen de información y recursos que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación del alumnado. Tienen fortalezas, conocimiento y experiencia que son importantes para construir una visión compartida de las necesidades del alumno o alumna, así como de las formas mejores para apoyarles (DfES, 2001).

No obstante, a pesar de existir un acuerdo político y académico sobre el papel crítico que tiene la alianza entre padres y profesionales para optimizar la educación de la diversidad de alumnos (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009; UNESCO, 2009)[16], y del papel central de la cooperación entre familias y profesionales como "fuerza catalizadora para una óptima inclusión" (Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2008), este "método de optimización" a menudo no es fácil encontrarlo en la práctica real (Pinkus, 2003).

En el estudio realizado por Echeita et al. (2008) un 56,4% de los representantes de organizaciones de personas con discapacidad considera que, en los centros, no se presta atención a la relación con las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, los resultados varían en función de las etapas educativas, de forma que, a medida que se avanza en las etapas escolares (de educación infantil hasta bachillerato/formación profesional), encontramos una disminución en la satisfacción con esta relación. En esta línea, en el estudio de O'Connor (2008), los padres reconocían que "no se sentían parte" de la educación de sus hijos. Los padres

16 Para una revisión de los instrumentos legislativos relativos a la participación de los padres en la institución educativa en España, así como un análisis comparativo de los dispositivos existentes en los Estados miembros de la Unión Europea ver Gómez Albadalejo (2006).

atribuían la falta de implicación a la relación desigual entre profesionales y familia, percibían una limitada comunicación entre ambos y sentían que se les relegaba a la periferia de los procesos de toma de decisiones. Sin embargo, los padres se resistían a adoptar un papel de meros "consumidores" que eligen entre diferentes "ofertas educativas", y manifestaban su negativa a desempeñar un papel pasivo en la educación de sus hijos. Cuando desde el centro se cuida la relación con los padres, se les informa y se tienen en cuenta sus opiniones a la hora de tomar decisiones, la percepción de las familias cambia:

> Bien, ciertamente he encontrado que la escuela de secundaria en la que está ahora mi hijo hace que tengamos mucho contacto... ellos me dicen lo que hacen, me informan de lo que están planificando hacer y me preguntan mi opinión al respecto. Y realmente me siento parte del proceso (padre 5). (O'Connor, 2008, p. 258)

Continuando con nuestra intención de invitar a la reflexión, la pregunta que deberíamos plantearnos ahora sería: ¿cuáles son las condiciones y factores que promueven de forma efectiva la colaboración entre la familia y la escuela?

Pinkus (2003) a partir de la revisión de la literatura propone tres elementos que son necesarios para pasar de los discursos teóricos a prácticas efectivas: a) revisar lo que significa "alianza" entre los padres y la escuela, así como los procesos vinculados a la misma; b) llegar a un consenso sobre el propósito de la alianza entre padres y escuela, así como del rol que debe desempeñar cada uno, y c) poner en marcha mecanismos de evaluación y supervisión de esta relación.

Respecto al primer aspecto, la cuestión central sería, ¿qué entendemos por relación eficaz o "alianza"? La idea de alianza que manejamos está sustentada en la creación de sinergias en donde la combinación de recursos beneficia a ambas partes, a la vez que consolida la relación (Pinkus, 2003). Para ello, ambas partes deben sentirse aceptadas y valoradas, tener objetivos compartidos y partir de un compromiso para la consecución de dichos objetivos. Todo ello requiere, a su vez, planificación, poner los recursos a disposición de todos, tomar las decisiones de forma conjunta, establecer canales de comunicación eficaces, tener presente la responsabilidad de cada uno, confianza y respeto mutuo (Dunst y Dempsey, 2007; Pinkus, 2003). Evidentemente, en este marco, los padres no pueden considerarse por parte del centro ni ellos asumir un papel de "receptores de información o de decisiones profesionales". Como señala O'Connor (2008), los trabajos realizados hasta el momento que analizan las condiciones necesarias para construir una relación eficaz, coinciden en la necesidad de crear un marco de comunicación responsable, en el que se comparta el conocimiento experto que todos (familias y profesionales) tienen, y se establezca un compromiso activo, que sea capaz de acomodar la diversidad de opiniones entre padres y escuela. Según Dunst y Dempsey (2007) y, desde un enfoque de trabajo centrado en la familia, este tipo de relación favorece el "empoderamiento" en los padres, es decir, el desarrollo de competencias asociadas a la percepción de control sobre los acontecimientos que afectan a sus vidas, que les permitan impulsar cambios positivos en las mismas.

Por otro lado, Soodack y Erwin (2000) hacen hincapié en que, para lograr que los padres se conviertan en socios efectivos del proceso de inclusión, deben sentirse que ellos y sus hijos son aceptados como miembros de la escuela-comunidad. La postura de carácter unidireccional debe ser re-definida como una red de colaboración y cohesión, estructurada en torno a las necesidades de los alumnos y de sus familias (O'Connor, 2008).

Respecto al segundo aspecto señalado por Pinkus (2003), debe haber un consenso en relación con los objetivos que se persiguen, así como las funciones de padres y profesionales. Insistimos



en que debe superarse la incongruencia derivada de considerar a los padres en unas ocasiones como consumidores y otras como socios. "Una nueva relación entre familia y escuela no debe estar basada en la de-legación, sino en el co-ligación o corresponsabilidad" (Bolívar, Moya y Luengo, 2008, p. 33). Para ello, como señalan estos autores, si queremos hacer del centro escolar un proyecto educativo comunitario, es necesario reafirmar la implicación, la participación y la responsabilidad de todos los implicados (familias, alumnado, equipo docente y equipo directivo). Lo cual, según Verdugo et al. (2009), también debe venir acompañado, de forma simultánea, por un papel mucho más activo por parte de algunas familias y sus organizaciones, pues sin una acción concertada de diferentes agentes sociales (administración, profesorado, familiares, organizaciones, investigadores) para la consecución de objetivos comunes, difícilmente se pueden lograr los cambios que requiere una escuela y una sociedad inclusiva. Como señala Flecha (2006) las familias deben participar tanto en la gestión del centro como en el establecimiento de objetivos y planificación de actividades.

La última reflexión que quisiéramos hacer recogiendo las aportaciones de Pinkus (2003), tiene que ver con la necesidad de poner en marcha mecanismos de evaluación rigurosos por parte de los centros para favorecer la implicación de las familias en el mismo. Como menciona esta autora, la ausencia de mecanismos de control formales también dificulta la difusión sistemática de buenas prácticas de cooperación.

Algunos principios básicos para avanzar juntos

El dilema de las diferencias que subyace al proceso de inclusión, no tiene ni tendrá una respuesta precisa y universal. Una y otra vez lo que cada comunidad educativa deberá encontrar son *soluciones episódicas* al mismo, que satisfagan en cierto grado, en cada contexto y en cada caso particular, a todos los implicados.

Para terminar, sin perder de vista este contexto, pretendemos compartir algunos "ingredientes" básicos para fortalecer la colaboración con las familias, siendo que cada centro educativo tendrá, posteriormente, que "cocinar" su propio proceso acorde con sus condiciones, recursos y circunstancias.

a) *Escuche la voz de las familias.* Tener en cuenta la voz de los implicados y, por tanto, preocuparse por la planificación y puesta en marcha de *canales efectivos que permitan que sus voces sean escuchadas* (Susinos y Parrilla, 2008) es una de las condiciones para hacer realidad la inclusión en un centro. Pero no sólo porque las familias tienen derecho a que se considere su opinión. Escuchar a la familia, su opinión y perspectiva, es fundamental para evaluar los logros y las barreras de la respuesta educativa que se está dando a aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión en general y, a su hijo o hija, en particular. De la misma forma estas voces son de gran utilidad a la hora de emprender procesos de mejora.
b) *Sitúe a las familias en el plano que les corresponde.* Para poder establecer una verdadera alianza con las familias es necesario reconocer lo que cada uno puede aportar. *Valore los recursos que tiene cada familia*, que todas las familias tienen. *Considere a las familias como verdaderos aliados.* Si bien los profesionales son los expertos en sus ámbitos correspondientes de competencias, las familias son expertas en "su familia" (Cagigal, 2005; O'Connor, 2008) "Ser experto" no puede ser una prerrogativa exclusiva de los profesionales, donde, por tanto, predomine en el diálogo una única visión que, en consecuencia, difícilmente permita integrar diferentes perspectivas y que tenga en cuenta las necesidades y prioridades de los hijos y de las familias (O'Connor, 2008). Para ello, es necesario

que el proceso de toma de decisiones se realice desde el "diálogo igualitario" por parte de todos los implicados (Flecha, 1997).

c) *Escuche sus necesidades.* A la hora de establecer una comunicación y colaboración con las familias y, en especial con las que tienen hijos vulnerables a los procesos de exclusión, marginación o "fracaso escolar" es importante, entre otras cosas, tener en cuenta sus necesidades, ya que puede ayudarnos a ser más eficaces a la hora de establecer marcos de colaboración y ayuda mutua. Giné (2000) señala algunas de las necesidades de las familias que tienen hijos en situaciones de riesgo y que pueden ser también un reflejo de las que presentan otras muchas familias: ver reconocida su singularidad y respetada su intimidad; sentirse aceptadas, escuchadas y no juzgadas; tener una relación estable y continuada con la escuela; disponibilidad de profesionales preparados; apoyo para mejorar la autoestima y para el fortalecimiento de la pareja y de sus competencias como padres; redes de apoyo social y comunitario; disponibilidad de información y accesibilidad a servicios apropiados de acuerdo con la edad y características de su hijo o hija; asesoramiento familiar y apoyo para la educación de su hijo o hija; orientaciones y apoyo en relación con los hermanos y otros miembros de la familia; orientaciones para promover la educación emocional y la autonomía de su hijo o hija. Considerar también estos últimos aspectos nos permitirá ayudar con más eficacia a las familias, si es el caso, a desempeñar mejor sus funciones y responsabilidades hacia sus hijos e hijas.

d) *Piensa globalmente, pero actúa localmente*. Cada centro debe analizar sus fortalezas y debilidades y establecer, teniendo en cuenta a los miembros del centro, padres y comunidad local, líneas de actuación consensuadas. Tenemos que pensar en lo que ocurre en nuestras aulas o centros educativos concretos. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos. Para ello, en cada escuela se deben crear las condiciones de tiempo, espacio o asesoramiento que permitan la puesta en marcha de procesos de análisis de su realidad educativa, así como la búsqueda conjunta de soluciones que ayuden a superar las barreras detectas. El papel de los equipos directivos y de las administraciones locales, a través de sus servicios de asesoramiento y supervisión psicopedagógica sobre todo, resultan determinantes para movilizar este proceso, y proporcionar a los centros las condiciones necesarias para su puesta en marcha.

e) *Propicie una implicación activa de la familia en la vida de la escuela.* Es necesario ir más allá de las actividades tradicionales relacionadas con la organización de actividades extraescolares, asistencia a reuniones, etc. pues, como señala Flecha (2006), la inclusión de la comunidad en la escuela debe hacerse realidad en todos los espacios del centro escolar, incluida el aula, que permita que las familias participen tanto en la gestión del centro como en el establecimiento de objetivos y planificación de actividades (ver Bolívar, 2006).

f) *Si ellos pueden, ¿por qué nosotros no?* Si bien en este capítulo hemos hecho hincapié en la situación de aquellas familias que día a día continúan luchando para que sus hijos se eduquen en entornos escolares inclusivos, también queremos señalar que es mucho lo logrado, contamos con ejemplos y experiencias positivas, tanto fuera como dentro de nuestras fronteras, que nos muestran día a día que otra realidad es posible Escuche lo que otros han hecho, establezca redes de colaboración con otros centros y anímese a difundir su experiencia (tanto lo que "ha funcionado" como lo que no), pues esto es algo que construimos entre todos, y lo que cada uno de nosotros puede aportar, es importante.



Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham J. (2003). Making sense of the development on inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), 227-242.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A., Moya, J. & Luengo, F. (2008). Aportaciones teóricas para una Educación Democrática. En F. Luengo & J. Moyá (Coord.). *Escuela, familia, comunidad. Claves para la acción* (pp. 19-80). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Cagigal, V. (2005). Trabajar con las familias en el contexto escolar. En V. Cagigal (Comp.), *Construyendo puentes* (pp. 9-24). Madrid: PPC.
- Córdoba, L.; Gómez, J. & Verdugo, M.A. (2008). Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. *Universitas Psychologica*, *7*(2), 369-383.
- De Boer, A., Pijl, S.P., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 165-181.
- Department for Education and Skills (DfES) (2001). *Special educational needs. Code of practice*. Londres: DfES Publications.
- Dunst, C.J., & Dempsey, I. (2007). Family-professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education, 54*(3), 305-318.
- Dyson, A., & Milkward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Champan Publishing.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), pp.9-18.http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M.D. Hurtado & F.J. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España. Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

- Echeita, G., Verdugo, M.A., Simón, C., González, F., Sandoval, M., Calvo I. & López, M. (2008). *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad.* Informe de investigación no publicad**o.**

- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Key principles for promoting quality in inclusive Education. Recommendations for policy makers.* Odense, Denmarck: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Paidós.

- Flecha, R. (2006). La participación de las familias en las Comunidades de Aprendizaje. En C. Sánchez & A. García Albadalejo (Dir.). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 59-67). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. (2004). Mainstream-special inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *Internacional Journal of Inclusive Education, 8,* 37-57.

- Giné, C. (2000). Las necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital. En M.A. Verdugo (Ed.), *Familias y discapacidad intelectual* (pp. 1-21) Madrid: FEAPS. http://www.feaps.org/biblioteca/libros/coleccion_tex6.htm

- Gómez Albadalejo, A. (2006). La participación de los padres en los centros educativos: coordenadas legislativas. En C. Sánchez & A. García Albadalejo (Dir.). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 9-58). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Kluth, P., Biklen, D., English-Sand, P., & Smukler, D. (2007). Stories of families who move to seek inclusive educational experiences for their children with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 18*(1), 43-56.

- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.

- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.

- O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: the Northern Ireland perspective. *International Journal of Inclusive Education, 11*(5-6), 535-550.

- O'Connor, U. (2008). Meeting in the middle? A study of parent-professional partnerships. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (3), 253-268.

- ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.* (http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html)

- Pinkus, S. (2003). All talk and no action: transforming the rhetoric of parent-professional partnership into practice. *Journal of Research in Special Educational Needs, 3*(2), 128- 141.



- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., & Wang, M. (2004). Calidad de vida familiar: un estudio cualitativo. *Siglo Cero, 35*(211), 31-48.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an "inclusive" education: parents and their children with "special educational needs". *British Journal of Sociology of Education, 28*(1), 55-68.
- Soodack, L.C., & Erwin, E.J. (2000). Valued member or tolerated participant: parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Person with Severe Handicaps, 25* (1), 29-41.
- Susinos, T., & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2008, 6* (2), 157-171.
- Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., & Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf
- Verdugo, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Revista de Educación, 349, 23-43.
- Verdugo, M.A., Rodríguez, A.; Sarto, P.; Calvo, I., & Santamaría. M. (2009) *Situación de la inclusión educativa en España:* Salamanca: INICO (Informe de Investigación).
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M.M., Eloff, I., & Swart, E. (2007). Views of Inclusion. A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education, 28*(6), 356-365.
- Zuna, N.I., Turnbull, A., & Summers, J.A. (2009). *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 6*(1), 25-31.



3.3. Ámbito social

Educación para la ciudadanía con perspectiva inclusiva de género: Una experiencia desde la infancia y la juventud en Sevilla.

Dolores Limón Domínguez. Coordinadora y Directora del grupo de investigación. dlimón@us.es

Rocío Valderrama Hernández. Autora e Investigadora del grupo de investigación rvalderrama@us.es

RESUMEN

Esta experiencia de innovación educativa para la formación ciudadana inclusiva atiende a los criterios de igualdad y corresponsabilidad desde la infancia y la juventud, para transformar y comprometerse con su ciudad. La investigación educativa iniciada en el 2005 hasta la actualidad, ha ido transformando los principios educativos de la formación en ciudadanía; esta experiencia, se nutre de un trabajo[17] de diseño, formación, participación, facilitación, acompañamiento y asesoramiento en torno a unos principios pedagógicos dentro del paradigma crítico de la educación, para el desarrollo de una praxis socioeducativa concreta que supone ser un cambio tanto en el aula como fuera de ella, como consecuencia de la participación de los/as niños/as y jóvenes en los espacios de decisión de la ciudad. El protagonismo social desde la infancia, genera un aprendizaje sensible, emocionalmente comprometido, que facilita y neutraliza los conflictos de convivencia ciudadana, pero a la vez genera inquietud en los responsables educativos y públicos.

CONTEXTO

Esta propuesta educativa ha tenido como marco general la Universidad de Sevilla y el Ayuntamiento de la misma ciudad, **La Formación en Ciudadanía desde un protagonismo social directo**, se inicia desde el proyecto de investigación Educativa presentado al Área de Participación Ciudadana que desarrolla el proceso de los Presupuestos Participativos, para toda la ciudad. Nuestra principal tarea educativa ha sido promover y apoyar, desde una perspectiva de género, procesos participativos a partir de una concepción de participación como instrumento de formación y desarrollo personal y colectivo. Esta tarea se realiza en distintos espacios educativos formales -como escuelas e institutos-, e informales –como grupos motores, talleres, centros cívicos, asociaciones ciudadanas, etc.-.

El Proceso de Presupuestos Participativos nace como medio inclusivo para poder participar en la gestión de las políticas públicas se pone en marcha en Sevilla. Dentro del desarrollo de este proceso político y ciudadano comenzamos a trabajar en un proyecto investigación y dinamización sectorial en Sevilla. El planteamiento del trabajo conjunto surge de un convenio suscrito entre el Área de Participación Ciudadana del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla y el Grupo de Investigación "Educación de Personas Adultas y Desarrollo", perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Nuestra propuesta se presenta en los diferentes centros educativos de la ciudad, de los cuales colaboran con nosotros/as un total de 57 centros, 16 de ellos desarrollan una práctica educativa curricular donde se incorporan los contenidos relacionados con la participación ciudadana y la

17 LABORAFORO: Grupo de trabajo creado para llevar el proceso de participación educativa con niños y jóvenes en Sevilla.



democracia escolar en el contexto de los Presupuestos Participativos. Así, la participación de estos jóvenes protagonistas en las actividades escolares y no formales han ido confluyendo en la generación de redes ciudadanas donde los/as niños/as y jóvenes son motores y gestores, así como los principales protagonistas.

En este sentido, de modo paralelo al trabajo en los centro educativos e instituciones (educativas, de ocio y tiempo libre, culturales, deportivas…) se produce un trabajo intergrupal a partir de los grupos creados en cada barrio,-los denominamos grupos motores- . Su nombre parte de la idea de movimiento, de arranque, y están formados por niños, niñas y jóvenes provenientes de esos centros educativos, entidades e instituciones que se unen para informar, dinamizar, organizar, a escala barrio. Ellos son los protagonistas del proceso de participación en sus barrios, DESDE sus ideas, sueños, ilusiones, intereses y también, miedos, dudas… CON el apoyo del mundo adulto[18]. La metodología educativa y de investigación responde a una acción educativa emancipatoria la cual constituye un verdadero proceso de aprendizaje para los/as participantes, ya que en sí misma es un proceso educativo y de desarrollo personal. El empoderamiento de los espacios de toma de decisión -como principio básico para el desarrollo de la persona- respalda la creación de estructuras de participación igualitaria, necesaria para desarrollar procesos transformadores reales con una ciudadanía reflexiva y comprometida. De tal manera podemos hablar de personas protagonistas e implicadas en el proceso de investigación y transformación social.

La experiencia educadora que presentamos, se apoyó simultáneamente en un proceso de investigación –acción, que nos llevó a la elaboración de unas guías didácticas, tanto para nuestra ciudadanía en formación como para el profesorado. La formación requerida desde el CEP y la Universidad de Sevilla, así como el seguimiento y coordinación del proceso de dinamización y participación en el aula, nos ha atrapado en una dinámica social resolutiva y eficaz, sobre todo, si políticamente se le tiene en cuenta.

TEMÁTICA

A participar se aprende participando

La participación, como eje central de nuestro proyecto, parte de una convicción: *a participar se aprende participando*. La participación implica desarrollo personal y de habilidades sociales, autoestima, autonomía personal, reflexión crítica y capacitación para procesos de toma de decisiones y resolución de conflictos. Además, es indispensable señalar que de manera transversal el proceso educativo se desarrolla desde una perspectiva de género, así como una perspectiva intercultural e intergeneracional.

Dentro de este proceso de participación ciudadana que recoge el Ayuntamiento de Sevilla, se ha ido consolidando una serie de estrategias de acciones con la ciudad, que entre otras desarrolladas, (dentro de los centros educativos, dentro de los centros cívicos, en sus barrios..) se propone una actividad de Ocio Alternativo, por parte de los/as más jóvenes. Esta actividad surge de una problemática social, en los barrios (Ruidos, vandalismo, y sobre todo carencia de servicios para los que no pertenecen a la infancia y tampoco son mayores de edad..) desde un proceso de dinamización e investigación para el desarrollo de **actividades lúdico nocturna como alternativa de ocio** con la participación de los niños/as y jóvenes de los grupos motores de los barrios de San Jerónimo y Torreblanca en un primer momento y Palmete, Casco Antiguo y Triana al año siguiente. En San jerónimo se realizaba en el instituto, y en el resto de los barrios en el centro cívico.

18 Muñoz, C. (2004): Pedagogía de la vida cotidiana e Participaçao Cidada. Publicaciones del Instituto Paulo Freire. Editora Cortes. Sao Paulo

La experiencia educativa en los barrios de Sevilla persigue el desarrollo de habilidades sociales e individuales en los participantes, toma de conciencia de la realidad y visión crítica con el entorno, fomento de la convivencia y el respeto, sin olvidar el motivo de la propuesta de los niños y niñas de cada barrio, desarrollar actividades que sean saludables y gratificantes para el ocio nocturno y el tiempo de libre de la ciudadanía más joven de las zonas antes citadas. Esta experiencia vanguardista en la ciudad de Sevilla, se ve apoyada por la iniciativa política de abrir los centros cívicos en horario nocturno para que jóvenes organicen actividades en sus barrios.

EXPERIENCIA

Participación y Educación

Las propuestas son diseñadas y ejecutadas en colaboración con técnicos y representantes políticos de la Administración Municipal. En todos y cada uno de los casos los /as niños/as y jóvenes proponentes se ha reunido con quienes deben valorar económicamente la propuesta, para conocer a fondo el contenido de la misma y ejecutarla con arreglo a sus ideas, ilusiones e intereses, de modo que la ciudadanía más joven se convierten en co-gestores en el proceso de participación. Así que son protagonistas de las acciones que se emprenden en su comunidad, informadores de sus colectivos y centros educativos, ocupando un espacio como ciudadanos/as con derechos y deberes, compromisos y responsabilidades que hasta ahora era copado exclusivamente por el mundo adulto.

Como plantea un joven "…con la entrada de la denominada Ley Antibotellón, la Administración Pùblica no sólo debe velar por la convivencia social en los lugares públicos, sino también generar programas que consoliden espacios de convivencia…"

De esta manera la ciudadanía más joven propone tener un espacio de diversión y ocio alternativo. Es una respuesta a la situación que viven estos jóvenes en sus barrios, en los cuales faltan los espacios diseñados para el ocio desde las ideas e intereses de los/as protagonistas.

El rol de las niñas dentro de nuestro proceso educativo ha sido determinante. Si, históricamente, la mujer se consideraba como una "eterna menor de edad" en cuanto a asumir responsabilidades en la esfera de lo público, así como con respecto a su incorporación a los procesos de toma de decisiones; en un proceso educativo donde las niñas han asumido un papel tan relevante, consideramos que este hecho tiene un valor especialmente reseñable.

Las niñas que están presentes en esta propuesta han asumido con total naturalidad tareas de liderazgo compartido que no son todavía muy visibles en nuestra sociedad (como responsabilizarse de la economía del grupo de trabajo del ocio, preparar talleres de baile, juegos tradicionales, deporte o casa del terror para que todos/as los/as participantes del ocio pudiera realizar, así como en la gestión de los conflictos que se daban durante el transcurso del ocio nocturno). Ese nuevo modo de establecer las relaciones y de convivir dentro de los grupos motores, así como en los distintos espacios que se han ido propiciando y surgiendo a lo largo de la experiencia, han posibilitado la visibilización de otros modelos de ser "hombres" y "mujeres", en los que la esfera pública, los espacios públicos y los procesos de toma de decisiones, se asumen desde la equidad y desde la generación de estructuras organizativas horizontales, donde no existen discriminaciones en función de la edad, del sexo o de la clase social.

En este sentido, es importante señalar que los grupos motores han ido naciendo en distintas zonas de la ciudad, algunos de ellos en barrios muy deteriorados social y económicamente, con altos índices de conflictividad. Partimos de la premisa de que los procesos verdaderamente par-



ticipativos tienen la capacidad de favorecer cambios cognitivos, afectivos y conductuales que ayudan a superar los distintos componentes de la violencia, desde el sexismo hasta otras formas de discriminación y/o agresión. Por otra parte, siguiendo este razonamiento, los procesos de participación contribuyen a la adquisición de habilidades para resolver los conflictos de forma pacífica y para comprender y respetar la igualdad entre los sexos ya que son procesos que tienen como base el diálogo, el respeto, la negociación y el consenso.

A través de la educación se transmiten y ejercitan valores que hacen posible la vida en sociedad, el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. Por eso, la madurez de las sociedades se deriva, en parte, de su capacidad de integrar, -a partir de la educación- las dimensiones individuales y comunitarias. Es por ello que la escuela no puede subsistir al margen de su medio más cercano, de su entorno. Las identidades personales se constituyen a través de las identidades culturales y éstas a su vez están determinadas por el contexto social, político y económico.

Partiendo de la premisa de que el sistema educativo actual debe regular la necesaria adaptación de la escuela a su contexto y siguiendo a Ángel Pérez Gómez[19] cuando expone que la escuela es una continua interacción con los diferentes subsistemas que rodean el sistema educativo, nos planteamos el objetivo prioritario de que el proceso de participación se basa en un proceso de socialización de los/as niños/as y jóvenes que permita el desarrollo de distintas habilidades, aptitudes, valores que propicien y favorezcan la vida en una democracia real.

LOGROS Y CONLUSIONES

Este proyecto es el marco del proceso de Presupuestos Participativos Sevilla como tal, pero además sirve de pretexto para el ejercicio de la ciudadanía que implica disponer de habilidades para participar activamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar, criticar, practicar normas de convivencia, valores democráticos, ejercitar derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos propios y de los demás.

Consideramos que nuestra propuesta educativa es innovadora en cuanto a contenido y metodología, ya que abre la posibilidad de relacionar el trabajo que se realiza en el aula y la implicación de los/as niños/as y jóvenes en su entorno y en el fomento de la convivencia y el respeto, la solidaridad y la participación, la responsabilidad y la toma de decisiones, con respecto a ámbitos tan significativos como la propia ciudad en la que se habita.

El Equipo trabaja, desde una perspectiva transversal, la formación para la ciudadanía, preocupación en los últimos años en la Unión Europea recomendándose como principal tema abordar en los países miembros, en sus sistemas educativos. Esta formación es un elemento esencial para el desarrollo de la calidad democrática de la sociedad, no es algo que parte de la nada sino que se debe trabajar desde dentro y desde fuera del sistema educativo.

La iniciativa que presentamos se fundamentan en el co-protagonismo con los/as niños/as y jóvenes, como sujetos y personas con capacidad para reflexionar, dialogar, negociar y tomar decisiones sobre todos aquellos aspectos que les afectan en la vida cotidiana de su barrio y ciudad. En nuestra ciudad

19 PÉREZ, GÓMEZ, A.I. Y SOTO, GÓMEZ, E. (2009):Competencias y contextos escolares: implicaciones mutuas. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Vol. 17, Nº 2, 2009, pp. 17-21

se producen innovaciones educativas participativas que tienen en algunos casos el antecedente del proceso de los presupuestos participativos, en otros ya se estaban desarrollando y incluir como ejemplos de buenas prácticas socioeducativas.

C.E.I.P. Alberto Lista (Polígono Sur)

¿De qué modo trabajamos nuestras propuestas en educación infantil? ¿Cómo construimos el patio de nuestro colegio?

El profesorado, los dinamizadores y los estudiantes analizan su barrio, su cole, realizan fotos, fichas y participan en su cambio y evolución, elaborando propuestas, realizando asambleas, maquetas. Además se está realizando la propuesta"nuestro patio en construcción", un proyecto de diseño y creación del patio del centro desde las ideas de los niños y niñas de infantil con la ayuda de las familias.

C.E.I.P. Adriano (Pino Montano)

¿Cómo trabajar los Presupuestos Participativos a nivel de centro? Se plantean que participen toda la comunidad educativa en el proceso del presupuesto del centro.

C.E.I.P. Adriano (Pino Montano)

¿Investigando nuestro entorno para construir las propuestas?

C.E.I.P. Príncipe de Asturias (Torreblanca)

Las propuestas por proyectos, en segundo de primaria a través de fichas el estudiante traza un guión de las acciones a realizar según la propuesta tales como... organización de su trabajo, colaboraciones a su trabajo, slogan, discurso...

G.M Pino Montano

"Cantar de Ciego" sobre los Presupuestos Participativos

Un grupo de estudiantes rescatan esta manera de comunicación de antaño, se divierten en los preparativos y cuando salen a la calle consiguen informar a los ciudadanos del proceso.

I.E.S. Félix Rodríguez de la Fuente (Pino Montano)

¿Se puede organizar la semana cultural del instituto con el co-protagonismo de alumnos y alumnas? Este centro vivió una semana cultural organizada por los estudiantes del instituto, una experiencia que les sirvió para comprobar todas las cosas que se pueden hacer cuando se participa de manera comunitaria.

I.E.S. Siglo XXI

¿Qué es el día interactivo? El Instituto ha apostado por romper esquemas, los miércoles organizan esta actividad que consiste en mezclar grupos de diferentes edades (de segundo ciclo) y participar en los rincones temáticos que no están recogidos en el currículo ordinario. Estos se montan en relación a temáticas como el de los presupuestos participativos y a valores tales como la sensibilización por el medio ambiente....todos estos rincones y las experiencias vividas por estos grupos tan heterogéneos culminan en la publicación de un periódico.

C.E.I.P. San José de Palmete (Palmete)

Los presupuestos participativos del centro, el equipo educativo apoyo la necesidad de escuchar las ideas de los estudiantes y favorecer su participación cívica desde el mismo centro, para ello puso



una cantidad del presupuesto del centro para que se organizaran en asambleas y analizarán el colegio para proponer y posteriormente votar en que invertir ese dinero. Este proceso les ha llevado unos meses pero ya están disfrutando de los juegos educativos que tanto deseaban para esos días de lluvia en los que no se puede disfrutar del patio.

Por otro lado realizan también nuestro patio en construcción. Al igual que en Polígono Sur, diseñan, y ejecutan el patio del centros según los intereses e ideas del alumnado del centro y sus familias.

Nuestra actividad es considerada innovadora tanto en contenidos como en metodología ya que relaciona el trabajo en el aula con el entorno de una manera especialmente, creativa, emancipadora, equitativa, intergeneracional, democrática, mágica y participativa. Con ello conseguimos fomentar la convivencia igualitaria y el respeto, la solidaridad y la participación, la responsabilidad y la toma de decisiones, con respecto a ámbitos tan significativos como la propia ciudad en la que se habita.



BIBLIOGRAFÍA

- BARRAGÁN MEDERO, F. (2005): *Violencia, género y cambios sociales: un programa educativo que (sí) promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Aljibe.

- BOFF, L. (2002): *"El cuidado esencial"*. Ed. Trotta. Madrid.
- BRONFRENBRENNER, U. (2002): *La ecología del desarrollo humano.* Paidós. Barcelona.
- CAÑAL, P. y otros (1997): Investigar en la escuela: Elementos para una enseñanza alternativa. Ed. Diada, Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos Nº 7, Sevilla, Pág. 340.

- CARRILLO, I. (coord.) (2005): *Diez valores para el siglo XXI: Libertad, Igualdad, Diferencia, Sostenibilidad, Civismo, Democracia, Cooperación, Sensibilidad, Compromiso, Utopía*. Bilbao: CissPraxis.

- CAMPS, V. (2008): *Creer en la educación*. Ediciones Península. Madrid
- CONSEJERÍA DE MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO REGIONAL (1998): Los secretos de la ciudad. Ed. Comunidad de Madrid, Madrid, Pág. 192.

- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J; GARCÍA LÓPEZ, R. Y BELLVER MORENO, M. C. (et al.) (2005) La prevención escolar contra la violencia de género. Valencia: Brief.

- GALCERÁN, M., M. (2005): *El aprendizaje de la participación de los niños en colectividades educativas no formales.* Educación social. Revista de intervención socioeducativa, nº 30, pp. 19-29.

- GARCÍA, F. (2002): Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar: Un estudio en el ámbito del medio urbano. Revista Enseñanza de las ciencias sociales, Nº 1, Pág. 17-25.

- EQUIPO HUERTO ALEGRE (1997): Mi pueblo, mi ciudad, el lugar donde vivo. Educación ambiental en el medio urbano, Sevilla, Ed. Consejería de Medio Ambiente, Pág. 191.

- FREIRE. P (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Ed. Paidós. Barcelona.

- GIORDAN, A. Y SOUCHON C. (1995): La educación ambiental: Guía práctica. Ed. Diada, Sevilla, Pág. 227.

- LIMÓN, D. (2000) *Pedagogía Ambiental: Propuestas de Cambio para una sociedad* comprometida. Barcelona: PPU

- LIMÓN, D. (2000): "Las mujeres y su compromiso en la calidad educativa del ambiente",

- En LUCIO-VILLEGAS, E. (ed.): *Reflexiones sobre la educación y la ciudadanía.* Sevilla: Giepad.

- LIMÓN, D, (2002): Ecociudadanía: Participar para construir una sociedad sustentable. Ed. Diputación de Sevilla, Sevilla, Pág. 335.

- LIMÓN, D. (2002): "Mujer y medio ambiente. Unidad Didáctica", en LIMÓN, D.: *Ecociudadanía: participar para construir una sociedad sustentable.* Sevilla. Diputación Provincial.



- LIMÓN, D. (Dir.) (2001): El trabajo por proyecto en educación ambiental: Una vía para la resolución de problemas reales. Ed. Ediciones Digital @ tres, Sevilla, Pág. 19-48.
- LIMON, D. (2008):"Ecociudadanía: Participación Ética y perspectiva de Género". Játiva. Diálogos.
- LOMAS, C. (comp.) (2004): *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidos.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Á. (2002): Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro, Sevilla, Ed. Cooperación Educativa Kikiriki, pp. 282.
- MILLER, A. (2001): Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño, Barcelona, Ed. Tusquets, pp. 276...
- MONTOYA, M. M. y SALGUERO, J. M. (2004): *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*. Madrid: Instituto de la Mujer: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- MUÑOZ, C. (2003): Vivir, educar: desde la seducción, el amor y la pasión, Barcelona, Edit. Centro de investigaciones pedagógicas de la infancia, la adolescencia y la juventud, pp. 445.
- PÉREZ, GÓMEZ, A.I. Y SOTO, GÓMEZ, E. (2009):Competencias y contextos escolares: implicaciones mutuas. Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación, Vol. 17, Nº 2, 2009, pp. 17-21
- SEGURA MORALES, M. y ARCAS CUENCA, M. (2005): *Relacionarnos bien: programa de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- TOMÉ, A. Y RAMBLA, X. (2001): *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis / Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- TONUCCI, F. (2002): Cuando los niños dicen ¡basta!, Madrid, Edit. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 303.
- VALDERRAMA H., R. (2009): Participación educativa: una visión pedagógica de buenas prácticas en ciudadanía. Trabajo de investigación. (Pendiente de publicar). Sevilla.
- VALDERRAMA, H., R. (2006): *La democracia participativa: De los presupuestos a los supuestos participativos en la ciudad de Sevilla*, en RECIO, J., GUTIERREZ y otros: La pedagogía de la decisión. Aportaciones teóricas y prácticas. Pág.115, CIMAS y Delegación de Participación Ciudadana del Exmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Del mismo modo que la investigación en medicina contribuye a que se hagan mejores diagnósticos y se elijan los mejores tratamientos para sanar al enfermo, en educación la investigación ha de contribuir a identificar aquellos elementos que están contribuyendo a la reproducción del fracaso escolar y de la exclusión social y detectar aquellos que contribuyen al éxito educativo y, por lo tanto, a la inclusión social (Feito y Soler, 2010)

¿Cómo hacer para que la que más que probable incorporación al sistema educativo de casi todos los jóvenes hasta los dieciocho años y más no se traduzca en la evidente desigualdad de que ciertos grupos sociales sean enviados a la formación profesional intermedia y otros al bachiller y, seguramente, la universidad? Necesitamos en Europa investigaciones como INCLUDED que es preciso conocer (Feito y Soler, 2010)

Uno de los focos más inexcusable ha de centrarse en dar la batalla a creencias muy extendidas y persistentes según las cuales el fracaso escolar vendría a ser algo así como un fenómeno caído del cielo, una fatalidad y, si no, un resultado imputable básicamente a los estudiantes (algo habrán hecho para merecer reprobaciones y suspensos) y a sus entornos sociales y familiares (su desidia y desinterés por la vida escolar de sus hijos e hijas). Refugiarse en el pretexto de que siempre ha existido y sostener la profecía de que seguirá existiendo, se haga lo que se haga, son algunas de las barreras mentales que cercenan de raíz cualquier proyecto supuestamente encaminado a remediarlo. (Escudero y González, 2010)



www.proyectoatlantida.net | http://innova.usal.es | lauris@eresmas.net

“En una sociedad como la actual el poder contar con investigaciones de calidad que tengan un impacto en la superación de desigualdades sociales es fundamental para promover la inclusión y la equidad. Del mismo modo que la investigación en medicina contribuye a que se hagan mejores diagnósticos y se elijan los mejores tratamientos para sanar al enfermo, en educación la investigación ha de contribuir a identificar aquellos elementos que están contribuyendo a la reproducción del fracaso escolar y de la exclusión social y detectar aquellos que contribuyen al éxito educativo y, por lo tanto, a la inclusión social”. (Feito y Soler, 2010)