

VII JORNADAS

DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

EDUCACIÓN SECUNDARIA



MADRID, ESPAÑA, 8 AL 12 DE MARZO DE 2010

VII JORNADAS

DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

EDUCACIÓN SECUNDARIA

MADRID, ESPAÑA, 8 AL 12 DE MARZO DE 2010



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Edición: Daniela Eroles, OREALC/UNESCO Santiago

Proyecto auspiciado por el Ministerio de Educación de España

Organizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

Los autores y las autoras son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

OREALC/2011/ME.VII/H/1

Impreso por Acción Digital

Santiago de Chile, noviembre de 2011

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
1. PONENCIAS	
Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina Rosa Blanco	15
Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria Gerardo Echeita	32
La educación que queremos: Avanzando hacia proyectos singulares de felicidad Javier Tamarit	49
Gestión de la convivencia dentro de un modelo integrado e inclusivo Juan Carlos Torrego	66
Actuaciones educativas de éxito y comunidades de aprendizaje Ramón Flecha	76
Calidad de vida y transición a la vida adulta Miguel Ángel Verdugo	99
2. CONCLUSIONES	109
3. ANEXOS	
Programa	119
Lista de participantes	124

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

La publicación que entregamos contiene algunas de las principales ponencias y reflexiones emanadas de las VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, organizadas por el Ministerio de Educación de España y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Estas VII Jornadas, que tuvieron lugar entre el 8 y el 12 de marzo de 2010 en Madrid, España, se enmarcan dentro de un trabajo iniciado en el año 2004 con la celebración de las Primeras Jornadas y la creación, en dicha oportunidad, de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), bajo los siguientes principios rectores:

- La defensa de los derechos humanos y de los valores democráticos de convivencia.
- El reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y el respeto por sus diferencias.
- La búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas.
- La ayuda mutua, la cooperación y el intercambio de experiencias entre los países en el ámbito de la educación de personas con necesidades educativas especiales.

En la RIINEE participan ministerios o secretarías de educación de los países iberoamericanos a través de sus departamentos o direcciones responsables de la educación especial y atención a la diversidad. Sus Jornadas están dirigidas a los representantes de dichos departamentos o direcciones, pertenezcan o no a la RIINEE.

Al organizar las Jornadas, el Ministerio de Educación de España y la OREALC/UNESCO Santiago buscan apoyar el desarrollo de políticas y prácticas de educación inclusiva en los países, reorientando el rol y las acciones de la educación especial. El paradigma de la inclusión considera que el sistema educativo y las escuelas deben dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. En este contexto, la educación especial constituye un apoyo a la educación regular para lograr que estos estudiantes desarrollen al máximo su potencial y cuenten con mejores oportunidades y condiciones educativas para ello. Es importante señalar, no obstante, que las políticas de inclusión involucran no solo a las divisiones de educación especial de los ministerios de educación, sino al conjunto del sistema educativo. Por esta razón, en las distintas Jornadas desarrolladas hasta el momento, se ha propiciado el encuentro, la reflexión conjunta y la coordinación entre la dirección de educación especial y otras instancias de los ministerios de educación, como educación básica o formación del profesorado.

Esta publicación tiene a la inclusión en la educación secundaria como tema central, pues constituyó el eje de las VII Jornadas. Es un tema especialmente crítico en nuestra región ya que establece el nivel mínimo necesario para salir de la pobreza, para acceder a un empleo digno y para ejercer la ciudadanía. Sin embargo, el acceso a la educación secundaria todavía es muy bajo en algunos países y es especialmente bajo en el caso de las poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad, siendo quienes más requieren acceder a este nivel de estudios para superar su situación de desigualdad.

En primer lugar, se presentan seis de las principales ponencias desarrolladas en las VII Jornadas.

En la primera ponencia, *Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina*, Rosa Blanco presenta un marco general acerca de la situación de exclusión educativa en América Latina, analizando los factores sociales y educativos que la generan y su impacto en el desarrollo de las trayectorias educativas de los estudiantes. A modo de propuesta, incluye en su artículo las conclusiones de un estudio desarrollado por la OREALC/UNESCO Santiago sobre experiencias educativas de segunda oportunidad para adolescentes, jóvenes y adultos. Desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, habría que avanzar hacia sistemas educativos más flexibles que ofrezcan múltiples oportunidades de ingreso, egreso y reingreso, estableciendo puentes para que cada persona pueda construir su propio itinerario formativo. Las experiencias educativas de “segunda oportunidad” que se están desarrollando en la región, son una opción para que los estudiantes que han interrumpido su trayectoria educativa alcancen su escolaridad completa y una plena inserción social y laboral, aunque son insuficientes para atender las necesidades existentes.

En la segunda, *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria*, Gerardo Echeita señala que la educación inclusiva no puede ser concebida como un asunto marginal de los sistemas educativos, sino una meta transversal al conjunto del sistema para garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos o en riesgo de ser marginados. Esto implica romper las barreras existentes en nuestros sistemas educativos y construir “sueños posibles” para alcanzar la meta de la plena inclusión.

A continuación, Javier Tamarit desarrolla la ponencia *La educación que queremos: Avanzando hacia proyectos singulares de felicidad*. En ella nos invita a reflexionar sobre cómo avanzar desde una concepción instrumental de la educación a una educación orientada hacia la felicidad e independencia de las personas para el desarrollo de una ciudadanía plena, basada en los derechos, la participación y la pertenencia.

En la cuarta ponencia, Juan Carlos Torrego se refiere a la *Gestión de la convivencia dentro de un modelo integrado e inclusivo*. El autor plantea que el aprendizaje está estrechamente relacionado con la convivencia, por lo que es preciso enseñar valores de cooperación, solidaridad y respeto y crear estructuras que permitan vivenciarlos. Aprender a convivir no implica solo la gestión de la convivencia, significa también adoptar decisiones de carácter preventivo en el núcleo de los procesos de enseñanza para que estos sean más significativos.

Ramón Flecha, en su ponencia acerca de las *Actuaciones educativas de éxito y comunidades de aprendizaje*, presenta diversas estrategias que favorecen los procesos desarrollados en la sala de clases: enseñanza compartida, grupos de apoyo y trabajo cooperativo. Define estas estrategias como actuaciones educativas de éxito que permiten generar un sistema de facilitadores de los procesos de inclusión, tanto en primaria pero, sobre todo, en secundaria, donde en este momento existen las mayores dificultades.

En la sexta ponencia, Miguel Ángel Verdugo se refiere a *Calidad de vida y transición a la vida adulta*. La meta o misión de la educación debe estar en mejorar la calidad de vida de cada estudiante, acompañando su proceso de transición a la vida adulta, ineludiblemente, desde una perspectiva integral, preparándolo para alcanzar los máximos niveles de calidad de vida.

En segundo lugar se presentan las principales conclusiones surgidas durante los cinco días de desarrollo de las Jornadas, especialmente en lo referido a la educación inclusiva como imperativo ético, las barreras levantadas para la inclusión y las propuestas para avanzar hacia escuelas y sociedades inclusivas, orientadas a la calidad de vida de sus ciudadanos. Las conclusiones refieren, a su vez, a la necesidad de formación de los docentes como elemento imprescindible para el desarrollo de prácticas y culturas educativas inclusivas.

El programa y la lista de los participantes se encuentran en los anexos.

La cooperación y el intercambio de experiencias son beneficiosos a la hora de afrontar los numerosos desafíos que plantea garantizar el derecho a una educación de calidad a todas las personas, sin discriminación de ningún tipo. Al respecto, las Jornadas son una instancia importante para construir propuestas que permitan avanzar, en la región, hacia modelos educativos cada vez más inclusivos.

Esta publicación permite trascender el encuentro y poner a disposición de un público más amplio las reflexiones y compromisos emanados de las VII Jornadas. Con ella, la OREALC/UNESCO Santiago y el Ministerio de Educación de España invitan a todos los lectores a sumarse a la construcción de sistemas educativos más inclusivos y sociedades más justas.

1

PONENCIAS

Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina

ROSA BLANCO
OREALC/UNESCO Santiago

1. El derecho a la educación de calidad a lo largo de la vida

La educación no solo posibilita el desarrollo de las personas sino también el de las sociedades, por ello es un bien público y un derecho humano del que nadie puede quedar excluido. La importancia del derecho a la educación radica en que nos abre las puertas para el goce de otros derechos humanos, permitiéndonos el pleno ejercicio de la ciudadanía. Difícilmente se podrá acceder a un empleo digno o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación. Pero, a su vez, este requiere hacer efectivas otras garantías como el derecho a la salud, a la nutrición, o el derecho de los niños a no trabajar. Su indivisibilidad e interdependencia exige el desarrollo de políticas intersectoriales y mecanismos de coordinación interinstitucional que permitan el ejercicio integral de todos los derechos humanos (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

Considerar la educación como un derecho, y no como un mero servicio o una mercancía, tiene implicaciones jurídicas para los Estados y las personas. Los gobiernos tienen la obligación de respetar, asegurar, proteger y promover el derecho a la educación, y las personas pueden exigir una compensación cuando se viola este derecho por las consecuencias que tiene en sus vidas (Blanco, 2008).

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien 1990, y el Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar 2000, pusieron en evidencia que, a pesar de los esfuerzos realizados por los países y la comunidad internacional, todavía existen en el mundo millones de niños, jóvenes y adultos para los cuales este derecho no se ha hecho efectivo.

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que esta sea de calidad y promueva el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven; es decir, es el derecho a aprender desde el nacimiento y a lo largo de la vida. La calidad de la educación es crucial para el logro de los objetivos de educación para todos, puesto que influye de forma determinante en los resultados de aprendizaje y en los niveles de asistencia y finalización de estudios. Finalmente, la calidad afecta la universalización de la educación (OREALC/UNESCO, 2007).

2. Factores de exclusión y marginación en educación

La exclusión y marginación en educación es el resultado de una combinación de factores, externos e internos, presentes de los sistemas educativos. Responden a procesos discriminatorios profundamente arraigados, tanto en la sociedad como en las escuelas, modelos económicos injustos y políticas insuficientes o inadecuadas.

- La pobreza es uno de los factores más poderosos de exclusión y marginación en la educación. En algunos países, la proporción del quintil de familias más pobres es dos veces mayor en el grupo del 20% más desfavorecido en educación (UNESCO, 2010). La desigualdad en los resultados de aprendizaje por nivel socioeconómico es, como ya se ha visto, también significativa.
- El trabajo infantil es otra de las consecuencias de la pobreza que va en detrimento de la educación. Los niños trabajadores muchas veces combinan su trabajo con la escuela, pero de todos modos están en desventaja. Sus puntuaciones en matemáticas y lenguaje de 3ª y 4ª son considerablemente menores que las de aquellos niños que no trabajan, teniendo en cuenta las características de las escuelas y familias (SERCE, 2010).
- Los niños pertenecientes a pueblos originarios y afrodescendientes sufren grandes desigualdades; cursan menores años de estudio, tienen mayores índices de repetición y menores logros de aprendizaje. En Guatemala, por ejemplo, el promedio de la duración de la escolaridad de los hispanoparlantes es 6,7 años, mientras que el de las poblaciones que hablan q'eqchi es tan solo de 1,8 años. Las puntuaciones de los niños indígenas de las zonas rurales y urbanas son inferiores en un 17% a las de los niños no indígenas (UNESCO, 2010).

Estas poblaciones viven mayores niveles de pobreza y condiciones deficientes de salud y nutrición, los que están asociados con la discriminación y la estigmatización cultural. Una de las causas del insuficiente aprovechamiento escolar es que suelen recibir la enseñanza en un idioma que entienden con dificultad. La inexistencia de enseñanza en su lengua materna suele formar parte de procesos más generales de subordinación cultural y discriminación social, reforzados por los currículos que adolecen de sensibilización hacia la diversidad cultural. La mayoría de los países han adoptado políticas de educación bilingüe e intercultural pero, a pesar de haber conseguido logros importantes en varios de ellos, la cobertura es reducida, la calidad es escasa y el alcance es limitado para abordar los problemas profundos de discriminación y desigualdad.

- El lugar de residencia, en especial en sociedades segmentadas espacialmente como las de nuestra región, es otro factor relevante:
 - Existen diferencias significativas entre estados o provincias. En México la duración de los estudios es menor en el caso de los estados desfavorecidos del sur del país y, en Brasil, ocurre lo mismo en el nordeste (UNESCO, 2010).
 - Las barriadas urbanas son focos de penuria debido a la pobreza y la falta de reconocimiento del derecho de sus habitantes a disponer de servicios básicos.
 - En las zonas rurales la escasa densidad de población y, a menudo, los largos y peligrosos desplazamientos, son un factor importante de marginación.

- Los niños con discapacidad son quienes más sufren las consecuencias de comportamientos sociales discriminatorios, reforzados por la falta de una adecuada atención educativa a sus necesidades, las barreras físicas para acceder a la escuela, el déficit en la formación de los docentes o la rigidez del currículo. Los métodos de enseñanza y de evaluación excluyen y marginan el derecho a la educación a estos alumnos.
- La situación de los portadores de VIH/SIDA se agrava por otros problemas más generales derivados de la pobreza y la discriminación social, que se reproduce en la escuela.
- En cuánto al género, prácticamente hay paridad entre varones y mujeres en educación primaria y secundaria. Incluso, en algunos países las tasas de escolarización de los varones en el segundo ciclo de secundaria son menores que las de las mujeres. No obstante, cuando la variable género se combina con pertenencia étnica son las mujeres las que están en desventaja. En Perú, el promedio de estudios de una mujer indígena y pobre es inferior en cuatro años al promedio nacional, y el de los varones en su misma situación es dos años menos (UNESCO, 2010).

3.- El proceso de exclusión educativa

Es un hecho que, en el nuevo escenario social latinoamericano en el que estamos inmersos, los sistemas educativos no están pudiendo dar una respuesta adecuada. La oportunidad presentada por el gran avance de las últimas décadas, que permite que accedan a la educación grupos sociales que por generaciones habían estado excluidos, demanda a los sistemas educativos, y a las escuelas en particular, sobre cómo se construye educación de calidad. Si esa reflexión no se abre, si esas estrategias no se desarrollan, lo que se genera es el comienzo de los procesos de exclusión.

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en todos los países del mundo y especialmente preocupantes en América Latina, caracterizada por ser la región más inequitativa del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas. Las desigualdades entre y al interior de los países, el desarraigo producido por las migraciones o el éxodo rural, el desigual acceso a las nuevas tecnologías de la información y a la sociedad del conocimiento o la ruptura de las solidaridades tradicionales, excluyen a numerosos individuos y grupos de los beneficios del desarrollo y conllevan una crisis del vínculo social (UNESCO, 1996), otorgando una nueva importancia a la cohesión y la justicia.

Existe una relación dialéctica entre inclusión educativa y social, porque si bien la educación puede contribuir a la movilidad social y a igualar oportunidades para participar en las diferentes áreas de la vida comunitaria, no es menos cierto que la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de exclusión y discriminación presentes en la sociedad y en los sistemas educativos. Para ello se necesita una mínima equidad social que asegure las condiciones que posibilitan el aprendizaje (Tedesco, 2004). Un sistema educativo justo tiene que garantizar no solo la igualdad en el acceso a la educación sino la democratización en el acceso al conocimiento, aspecto esencial para fortalecer la cohesión social y el sentido de pertenencia a la sociedad (Blanco, 2009).

Todos los países de la región reconocen el derecho a la educación para todos sus ciudadanos pero, en la práctica, es posible constatar que este derecho es para “casi todos”. América Latina ha tenido grandes avances en cobertura en todos los niveles educativos pero calidad y equidad de la educación son asignaturas pendientes, incluso, en países con altas tasas de escolarización.

3.1.- Concepto de trayectoria educativa

Para entender el tema de la exclusión —no solo el de la deserción— podemos apoyarnos en un concepto desarrollado en profundidad por Flavia Terigi, investigadora de la FLACSO de Argentina. Es el concepto de trayectoria educativa.

La trayectoria educativa define el camino que cada estudiante debiera recorrer a través del sistema educativo. Es una trayectoria teórica o “deseable”, que no necesariamente da cuenta del real recorrido educativo de cada cual (Terigi, citado en Richards, 2008).

No obstante, a pesar de la existencia de una trayectoria deseable, al interior del sistema educativo pueden ocurrir situaciones diversas. Las situaciones que alteran el curso de esta trayectoria educativa deseable —leídas, desde el sistema educativo, como anomalías— comienzan a generar crecientes y profundos procesos de exclusión.

En un contexto en que la educación pública crece en pobreza material y simbólica y donde, a diferencia de otras épocas, las expectativas que genera el sistema educativo, en términos de autorrealización y movilidad social, chocan con los mecanismos de selección y exclusión del propio sistema escolar y del mercado laboral, la escuela atraviesa una crisis de legitimidad (Sarlo, 1994). Como señala Tenti Fanfani (2004), la escuela, que tiende a crecer y a incorporar proporciones cada vez más grandes de población, se ha convertido en una institución sobredemandada y subdotada. Aumenta el número de escuelas pobres y débiles —en especial las que albergan al sector socialmente excluido de la población— a las que se les asignan, al menos verbalmente, funciones cada vez más difíciles de llevar a cabo. Esto, durante las últimas décadas, ha ido acrecentando los procesos de segregación y discriminación. Los niños, niñas y adolescentes más pobres acceden a la educación pero en determinadas escuelas, ubicadas en determinados barrios, y adscriben a ella con gran fragilidad, con riesgo de desvincularse tempranamente.

Comienza entonces un circuito de exclusión que torna incierta la continuidad de su trayectoria educativa.

3.2.- La exclusión educativa en América Latina

La exclusión y la marginación en educación no se limitan a quienes se encuentran fuera de la escuela; porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la repetición, la falta de pertinencia de la educación recibida, los obstáculos económicos o las circunstancias de vida de los estudiantes. También afecta a quienes, estando escolarizados, son discriminados o segregados por su etnia, género, procedencia social, características personales o situaciones de vida, o a quienes reciben una educación de baja calidad y no logran aprender lo necesario para participar en la sociedad y realizar su proyecto de vida, limitando seriamente su inclusión social (Blanco, 2008).

a) Exclusión de la escuela

En América Latina y el Caribe ha presentado avances muy importantes en el acceso a la Atención y Educación en la Primera Infancia. Las Tasas Brutas¹ de escolarización en educación preescolar ascienden, por término medio, a 65% en América Latina y 74% en el Caribe, mientras que el promedio en los países en desarrollo es de un 33%. Sin embargo, los niños y niñas que más necesitan acceder a estos programas, para compensar su situación de desventaja, son quienes menos acceden a ella.

Todavía hay alrededor de un 3,4% de la población en edad de cursar la educación primaria excluida de ella. A su vez, el acceso a la educación secundaria, fundamental para ingresar al mundo laboral y salir de la pobreza, aún se mantiene baja en ciertos países, especialmente en el caso de los estudiantes de contextos más desfavorecidos. Por su parte, las tasas de abandono siguen siendo altas; alrededor del 30% de la población entre 20 y 24 años no ha culminado la secundaria baja y el 50% no ha concluido la secundaria alta (UNESCO, 2010).

En 2007 la región tenía cerca de 2 millones de adolescentes sin escolarizar (5% del grupo etéreo en edad de cursar el primer ciclo de secundaria). El 23% de los adolescentes en edad de cursar ese ciclo estaban todavía matriculados en primaria, debido a su ingreso tardío o al hecho de haberse reincorporado a la escuela, después de haber desertado (UNESCO, 2010).

La no escolarización en América Latina y el Caribe se debe a la escolarización tardía (57%) o a la deserción, más que el hecho de no matricularse en la escuela (UNESCO, 2010). Los avances logrados en el acceso a la educación primaria no se han acompañado de medidas efectivas para garantizar que todos los estudiantes concluyan este nivel educativo. Las tasas de deserción más elevadas se observan durante el primer grado, con un 3,7% en América Latina y el Caribe en el año 2007 y, en la mitad de los países de la región con información disponible, más del 16% desertará antes de haber finalizado los estudios primarios. La repetición de grado es otro de los motivos que conducen a la deserción y, si bien se ha reducido en los últimos años, todavía sigue siendo alta, especialmente en algunos países. En 2007 el promedio regional de repetición en el primer grado era de 6,7% (5,3% en el Caribe y 9% en América Latina).

Los niños, adolescentes y jóvenes no des-habitan la escuela súbitamente. Es un proceso que se incuba y gana terreno pausadamente, dando señales que permiten percibir su inicio y desarrollo. Tal como señala Cecilia Richards (2006), la deserción es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino y definitivo de un espacio cotidiano, como la escuela, que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal del estudiante. De manera progresiva la persona abandona la escuela, el grupo familiar y el barrio, para finalmente ingresar a circuitos de exclusión más dolorosos en lo personal y en lo social.

¹ Número total de alumnos, de cualquier edad, matriculados en un determinado nivel de enseñanza y expresado en porcentaje de la población del grupo en edad oficial de cursar dicho nivel de enseñanza. Puede ser mayor del 100% debido a los ingresos tardíos o las repeticiones.

b) Exclusión del aprendizaje

El gran aumento en cobertura escolar no ha garantizado la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar ni la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje, especialmente las de aquellos grupos sociales que se encuentran en situación de desigualdad. De esta forma, su mayor acceso a la educación no ha supuesto un mayor acceso al conocimiento, puesto que la educación que reciben es de menor calidad.

Las evaluaciones internacionales de aprendizaje ponen de manifiesto los bajos niveles alcanzados en los países de la región y su desigual distribución entre los diferentes grupos sociales. En la prueba de matemáticas y ciencias del TIMSS de 2007, las puntuaciones medias de los alumnos de Colombia y El Salvador fueron 1,6 y 1,8 menores que las de los alumnos del primer país, Corea. En PISA, en el área de lengua, el porcentaje de los alumnos clasificados en el nivel 1, o por debajo, osciló entre un 36% y un 58% lo cual significa que, después de haber pasado 8 años en la escuela, sus competencias en lectura y escritura son muy bajas. El nivel de conocimientos de los niños de la región es similar al que suelen adquirir los alumnos en la mitad del ciclo de la primaria en los países de la OCDE (UNESCO, 2010).

Según los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de aprendizaje y factores asociados (SERCE), alrededor de un 10,1% de los niños de 3° están por debajo del nivel mínimo de desempeño esperado en matemáticas, mientras que un 11,2 % alcanza el máximo nivel. En el caso de lenguaje estos porcentajes son del 6,7% por debajo del nivel I y del 8,4% en el nivel máximo. Al mirar a los estudiantes de 6° vemos que se reduce el número de estudiantes por debajo del nivel I y se mantiene similar en el nivel de mayor desempeño, en el caso de matemáticas, mejorando substantivamente los resultados en el área de lenguaje.

Las disparidades entre países, y dentro de ellos, tienden a ser mucho más acusadas en los países de bajos ingresos. En la prueba de matemáticas del TIMSS de 4°, las diferencias entre los alumnos con mejores y peores resultados oscilaron entre un 80% y un 90%, dos veces mayor que la observada en los países desarrollados o con ingresos más elevados. En Brasil y México, los niños pertenecientes al 25% de las familias más acomodadas obtienen en matemáticas, por término medio, puntuaciones que son un 25% y 30% más altas que las de los niños que pertenecen al 25% de las familias más pobres (UNESCO, 2010). Estas disparidades dependen, en parte, del tipo de escuela a la que asisten los alumnos. En México más de 1/3 de las diferencias de las puntuaciones en la prueba de ciencias de PISA se puede explicar por las diferencias entre escuelas (UNESCO, 2010).

Según los datos del SERCE (2008), a mayor nivel “per cápita” mayor es la puntuación promedio nacional en las áreas evaluadas y, cuanto más desigual es la distribución del ingreso, menor es la media nacional de rendimiento. No obstante, el rendimiento promedio en algunos países está por encima o por debajo de lo esperado de acuerdo a estas dos variables, lo cual indica que, en similares condiciones económicas, se pueden presentar disímiles resultados educativos.

Las desigualdades en el aprendizaje también se observan al interior de los países, según zona de residencia y origen étnico. En Guatemala, por ejemplo, las puntuaciones de los niños indígenas de las zonas rurales y urbanas son inferiores en un 17% a las de los niños no indígenas (UNESCO, 2010).

Según el SERCE, el desempeño de los estudiantes de escuelas rurales, con excepción de un país, es menor que el de las zonas urbanas en todas las áreas y grados evaluados. No existen, sin embargo, diferencias significativas entre los logros de las niñas y los varones. Los resultados de las niñas de 6º, en matemáticas, son levemente inferiores a los de los varones y, en lenguaje, levemente superiores.

Los índices de analfabetismo se han reducido significativamente en algunos países de la región pero, aun así, el número de analfabetos de 15 o más años asciende a 36 millones (9% de la población adulta). Las estadísticas muestran que las tasas de alfabetización de los jóvenes entre 15 y 24 años son más elevadas (97%), reflejando la mejora en el acceso de las nuevas generaciones a la educación formal y su mayor grado de escolarización (UNESCO, 2010).

4.- Experiencias educativas innovadoras de segunda oportunidad para adolescentes, jóvenes y adultos con alta vulnerabilidad social y educativa²

En el año 2009, desde la Red Innovemos (coordinada por OREALC/UNESCO Santiago y con el apoyo de la OEI) se realizó una investigación, en ocho países de la región, en la que se analizaron experiencias de trabajo con adolescentes que habían desertado del sistema escolar. Dentro de ese proceso de investigación también se relevaron historias de vida de adolescentes que abandonaron tempranamente la escuela básica.

4.1. Políticas y programas educativos de segunda oportunidad

El concepto de “segunda oportunidad” se origina en la experiencia de “Escuelas de Segunda Oportunidad” desarrolladas por la Comunidad Económica Europea a fines de la década de los '90. El Proyecto surge como una iniciativa comunitaria, promovida por la Dirección General de Educación, Formación y Juventud de la Comunidad Económica Europea, para abordar la problemática que supone el creciente número de jóvenes que fracasan o abandonan el sistema educativo sin tener la suficiente preparación para acceder a un empleo. Se caracterizan por ser iniciativas experimentales, adaptadas al entorno social y cultural al que pertenecen los jóvenes destinatarios, organizando alternativas formativas flexibles y motivadoras.

Retomando el concepto de “trayectorias educativas” (Terigi, 2007), la segunda oportunidad es una opción que se ofrece a quienes han interrumpido el camino establecido por el sistema educativo para lograr su escolaridad completa y una plena inserción social y laboral.

El concepto de “segunda oportunidad” perdería sentido en un contexto de sistemas educativos flexibles, ya que no habría una “única y favorable oportunidad” que pueda alterarse por diversas circunstancias de vida, sino múltiples caminos para llegar a alcanzar el logro de la escolaridad completa. Sin embargo, en sistemas educativos muy estructurados y altamente expulsivos, como los que predominan en nuestra región, cobra relevancia la gestión de experiencias educativas que permitan retomar la trayectoria educativa.

² Esta ponencia se centra principalmente en la presentación del estudio de Blanco, R; Hirmas, C. y Eroles, D. (2009), “Experiencias educativas de segunda oportunidad: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina”, Colección Innovemos, OREALC/UNESCO Santiago - OEI, Por dicha razón este documento reproduce, en especial en sus apartados 4, 5 y 6, contenidos del estudio citado. El estudio completo se encuentra disponible en: www.redinnovemos.org.

“El sistema educativo, con sus cambiantes ciclos y niveles, sigue pensado como un sistema vertical con peldaños que conducen a un nivel superior, no como ciclos y circuitos de aprendizaje integrados y válidos por sí mismos, en una estructura modular capaz de permitir diversos puntos de entrada y salida, diversos itinerarios de aprendizaje, alternancia o combinación entre educación y capacitación, estudio y trabajo, teoría y práctica. Una estructura así se adecuaría mejor al paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, a los requerimientos del aprendizaje en el mundo de hoy y a las necesidades y posibilidades diferenciadas de los distintos grupos” (Torres, 2005).

En este contexto, las políticas y programas educativos de segunda oportunidad se orientan a asegurar la continuidad de la trayectoria educativa de quienes han abandonado la escuela, o se encuentran en riesgo de deserción.

Es posible clasificar las políticas y programas en tres grupos:

- a) Políticas y programas de prevención: su objetivo central es evitar que niños, niñas o jóvenes interrumpan su trayectoria educativa. Se desarrollan, por tanto, al interior de los centros educativos o en articulación con estos y atienden a diversos factores que podrían ocasionar el alejamiento de la escuela: problemáticas asociadas al desempeño escolar o a las relaciones sociales al interior de ella, socioeconómicas o psicosociales. Las estrategias que se implementan son varias: sistemas de apoyo pedagógico, tutorías, atención psicosocial, becas o subsidios, entre otros.
- b) Espacios educativos alternativos para quienes han interrumpido su trayectoria educativa: se desarrollan con el fin de generar un espacio-puente para el regreso de los estudiantes al sistema educativo formal en cualquiera de sus modalidades, a fin de que completen su escolaridad obligatoria. Constituyen, por lo tanto, espacios de tránsito y preparación. En general son ejecutados por organizaciones de la sociedad civil que trabajan en colaboración y con recursos del Estado. Se caracterizan por ser espacios educativos flexibles, que responden a las características y necesidades educativas de quienes participan en ellos, que cuentan con equipos multiprofesionales, con sistemas de tutorías y apoyo personalizado y con un fuerte arraigo en las comunidades locales.
- c) Escuelas de Segunda Oportunidad: escuelas, modalidades o programas educativos orientados a adolescentes, jóvenes y adultos que llevan varios años fuera del sistema educativo y, por lo tanto, no han completado su escolaridad obligatoria. Tienen propuestas curriculares y de evaluación propias y permiten certificar estudios. Por lo general son experiencias que combinan la enseñanza primaria o secundaria con programas de capacitación laboral y desarrollo de condiciones para el empleo. Sus propuestas curriculares, modalidad de asistencia y participación; organización horaria y sistema de promoción son diversos, de modo de dar respuesta a las características y necesidades educativas de los estudiantes a quienes orientan su trabajo.

4.1.1. La educación de personas jóvenes y adultas como propuesta de segunda oportunidad

Desde hace décadas, la región ha desarrollado valiosas experiencias de educación de adultos o de educación popular, particularmente aquellas promovidas por organizaciones de la sociedad civil

que se levantaron como alternativas contestatarias durante los regímenes autoritarios. Luego, con el advenimiento de las democracias, algunas fueron subsumidas por programas gubernamentales y otras perdieron continuidad y vigencia.

La educación de adultos se ha desarrollado tradicionalmente, en la región, como un sistema paralelo y marginal al de la educación regular, pero una visión de educación para toda la vida requiere que las políticas de educación de personas jóvenes y adultas desarrollen nuevas estrategias y reformulen su sentido (UNESCO, 2007).

A pesar de que la época adulta es la más larga en la vida de una persona, esta ha sido despreciada en términos educativos, bajo el supuesto de que “la infancia es la mejor (si no la única) edad para aprender”. Por ello, a la comunidad vinculada a la educación de personas jóvenes y adultos (EPJA) le ha tocado defenderla desde la educación no-formal, la educación continua y, en general, desde el más allá de la “edad escolar” (Torres, 2005).

El paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida ofrece un marco renovado en el que repensar la educación de jóvenes y adultos. Resulta de vital importancia incrementar y mejorar la oferta educativa para completar estudios de educación primaria y secundaria, lo que requiere flexibilizar y adecuar los currículos; ofrecer estímulos para compensar los costos de no trabajar o dedicar menos tiempo al trabajo por estar estudiando; ligar los estudios con alternativas de mejor empleo en el corto plazo y; hacer efectiva la gratuidad de estos estudios por parte del Estado.

4.1.2. Un desafío pendiente

Pese a que se ha acrecentado el conocimiento y la conciencia sobre las situaciones de exclusión educativa, las políticas y programas de segunda oportunidad son insuficientes. En la mayoría de los países se trata de ofertas con baja cobertura y, en muchos casos, adquieren las características de “proyectos piloto” ideados para ser desarrollado a nivel micro, con determinadas condiciones y recursos imposibles de implementar a nivel masivo.

Por esta razón, un desafío pendiente es avanzar hacia sistemas educativos flexibles que incorporen diversas alternativas de continuidad de la trayectoria educativa y que, a su vez, cuenten con ofertas pertinentes y suficientes para atender las necesidades educativas de quienes, habiendo interrumpido su proceso educativo, desean y requieren completarlo.

4.2.- Lecciones aprendidas sobre experiencias educativas innovadoras de segunda oportunidad

A continuación presentamos un conjunto de lecciones aprendidas sobre experiencias educativas innovadoras de segunda oportunidad. Estas emergen del análisis transversal y comparado de las investigaciones desarrolladas sobre el tema.

- Los reportes de las experiencias investigadas y de los relatos de los estudiantes, ponen de manifiesto que la interrupción de las trayectorias educativas tiene su origen en factores internos a los sistemas educativos y las escuelas y en factores externos vinculados al contexto social, político y económico en que viven los adolescentes. Las experiencias estudiadas revelan

que, si bien hay quienes abandonan la escuela buscando un acceso inmediato a recursos y al trabajo, otros muchos lo hacen empujados por la experiencia de fracaso, estigmatización y exclusión que vivieron dentro del sistema educativo; por una visión devaluada de sus capacidades y por la brecha entre lo que la escuela les ofrece y sus expectativas, condiciones o modos de vida.

- Las biografías escolares de los adolescentes que han abandonado la escuela son una historia marcada por fracasos acumulados. El abandono no se produce repentinamente, por el contrario, existen numerosas señales que van anunciando la partida: un estudiante que ha repetido y tiene más edad que sus compañeros; que no logra los aprendizajes fundamentales como la lectura y escritura durante el primer ciclo básico; que no tiene amigos; que tiene conflictos con los docentes o con sus compañeros; que no asiste regularmente, son algunas de ellas. Una escuela que no es capaz de leer estas señales ni de llevar a cabo acciones que permitan contener, acompañar y generar aprendizajes significativos en quienes se encuentran en situación de mayor desventaja o desigualdad, favorece el abandono.

- La transición de un nivel educativo a otro es un momento de riesgo de interrupción de la trayectoria educativa y, en consecuencia, constituye un espacio central para desarrollar acciones de prevención. La falta de un área de intersección entre los subsistemas de educación primaria y secundaria genera una brecha donde los y las alumnas provenientes de familias en situación de vulnerabilidad social no completan los años de educación básica obligatoria.

- Las experiencias educativas de segunda oportunidad parten de un proceso de conocimiento profundo de las necesidades e intereses de los jóvenes y adolescentes, y de su reconocimiento como sujetos de derecho. Algunas de las experiencias analizadas desarrollan un diagnóstico previo que les permite tomar conocimiento de las necesidades y requerimientos propios de su localidad, para construir respuestas pertinentes y ajustadas a ese contexto.

- Las y los adolescentes y jóvenes requieren un acompañamiento particular, un seguimiento permanente y un contexto de aprendizaje motivador, que las instituciones exitosas consideran su responsabilidad otorgar. Estas experiencias se caracterizan por la renovación del rol docente, acudiendo para ello a la figura del *tutor³ que cumple* dos funciones principales: asistir a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje individuales y grupales y, orientarles y acompañarles de manera personalizada en su desarrollo socioafectivo. El tutor actúa como *facilitador o mediador* del aprendizaje, ayudando a los estudiantes a construir significados y a establecer relaciones entre los nuevos contenidos y sus conocimientos y experiencias previas.

- En las experiencias educativas de segunda oportunidad los estudiantes realizan un tránsito desde la constatación del fracaso en el aprendizaje hacia la vivencia del aprendizaje como experiencia satisfactoria. Para ello desarrollan una variedad de modalidades y estrategias que garantizan el aprendizaje; promueven la actividad, la relación entre teoría y práctica y el desarrollo de productos tangibles socialmente valorados.

³ La denominación de tutor, facilitador o mediador difiere en las distintas experiencias. En todos los casos su función es apoyar a los estudiantes académica y emocionalmente.

- Los programas de estudio de segunda oportunidad responden a las necesidades e intereses juveniles, restituyen aprendizajes básicos no logrados, desarrollan las capacidades para aprender a aprender y competencias fundamentales como: adquisición de los conocimientos, destrezas y habilidades básicas o fundamentales que completan los estudios básicos; desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes acceder a un trabajo calificado y/o continuar estudios; desarrollo personal, socioafectivo y ético que les permita conocerse y gobernarse a sí mismos, relacionarse con los demás en contextos heterogéneos, inciertos y cambiantes y elaborar de manera autónoma los propios proyectos de vida personal, social y profesional.

- Estas experiencias se constituyen como comunidades educativas inclusivas que acogen a todos sus estudiantes, reconociendo sus características particulares y construyendo respuestas educativas heterogéneas y diversas, para que todos aprendan y participen. A su vez, buscan establecer relaciones sociales significativas con docentes y pares; dando importancia a la generación de vínculos y a la presencia de un clima afectivo para el aprendizaje.

- Las experiencias educativas de segunda oportunidad cuentan con equipos de trabajo multiprofesionales, integrados por profesionales y monitores del área psicosocial y del área pedagógica, que brindan una atención global a las múltiples necesidades de sus estudiantes. Las intervenciones en el ámbito psicosocial se sustentan en un enfoque centrado en el desarrollo integral de los alumnos y se orientan a su habilitación y empoderamiento, para que puedan enfrentar las diversas situaciones que se les presentan en la vida cotidiana. También cuentan con sistemas complementarios de apoyo económico y social y con recursos materiales como alimentación, transporte o becas, para abordar de manera cabal los factores que conducen a la deserción.

- El rol de los actores líderes de estas experiencias da cuenta de la asunción de compromisos y la apertura de canales de articulación de culturas, visiones y abordajes diferenciados y complementarios, para desarrollar estrategias que permiten el regreso y permanencia en la escuela. Su labor se caracteriza por el trabajo compartido en el diagnóstico, la identificación de los adolescentes que han abandonado la escuela y la planificación y organización conjunta de las actividades tendientes a generar puentes para la inclusión educativa.

5.- Recomendaciones para el diseño de políticas educativas que garanticen la continuidad de la trayectoria educativa

La finalidad de entregar estas recomendaciones, derivadas de las experiencias investigadas, es proporcionar directrices que aporten a la toma de decisiones de políticas públicas en el ámbito nacional y local. Ofrecen orientaciones no solo en relación a quienes ya se encuentran fuera de la escuela, sino que también brindan elementos para analizar qué es lo que se puede hacer, desde la propia escuela y desde las políticas educativas y sociales, para favorecer la permanencia y el pleno aprendizaje y participación.

5.1.- Avanzar desde políticas educativas sectoriales a políticas intersectoriales que aborden las causas que generan exclusión y desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos

La interrupción de la trayectoria educativa es fruto de factores internos y externos a los sistemas escolares, por lo tanto, requiere el desarrollo de políticas intersectoriales para ser abordado de

forma integral. El pleno acceso, permanencia y aprendizaje de todos los estudiantes exige desarrollar políticas de equidad que lo hagan posible.

Esta tarea trasciende a la escuela y al conjunto de instituciones responsables de la política educativa y se instala en el campo de la política social en su conjunto. Al sistema educativo y a las escuelas les corresponde reducir o eliminar las condiciones, del sistema escolar, que impiden o limitan el ingreso y la permanencia en la escuela y la igualdad en el acceso al conocimiento, pero, al mismo tiempo, es preciso desarrollar políticas económicas y sociales de equidad que aborden las causas de la desigualdad de origen, y estrategias orientadas a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias: trabajo, vivienda, salud, entre otras (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

Las políticas nacionales orientadas a la equidad social deben tener correlato a nivel local. Se requiere, por tanto, la constitución de **sistemas locales de protección social**⁴ que permitan articular los recursos disponibles en un territorio, a fin de garantizar condiciones adecuadas al aprendizaje para el conjunto de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

5.2.- Promover políticas educativas orientadas a garantizar la permanencia en la escuela y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes

Los testimonios de quienes han abandonado el sistema escolar, así como las investigaciones disponibles, permiten identificar factores de riesgo de fracaso escolar vinculados al propio quehacer y dinámica de la escuela: aprendizajes no logrados en los primeros años escolares, bajas calificaciones, repetición de grado, dificultades en las relaciones sociales, problemas de convivencia y bajas expectativas de los docentes, y de los propios estudiantes, que terminan actuando como profecía autocumplida.

Una escuela centrada en el logro de aprendizajes de todos, que promueve espacios de desarrollo personal y de convivencia pacífica y que interpreta y atiende oportunamente las necesidades de sus estudiantes, genera condiciones adecuadas para la permanencia y continuidad de sus trayectorias educativas.

Considerando la diversidad y la complejidad de situaciones asociadas al fracaso escolar que pueden culminar en la interrupción de la trayectoria educativa, es necesario considerar el desarrollo de políticas, al menos, en los siguientes ámbitos:

- Desarrollo de condiciones para el aprendizaje (educación en la primera infancia; competencias de lectura y escritura en el 1° ciclo de la enseñanza primaria; atención oportuna de las dificultades de aprendizaje; desarrollo socio-afectivo).
- Detección y abordaje oportuno frente al abandono escolar inicial, y
- Apoyo a la transición entre niveles educativos.

⁴ Para profundizar en este punto se sugiere consultar: Richards, C y Eroles, D: "La retención de quienes viven el riesgo de abandonar la escuela: una tarea necesaria de realizar", publicada en <http://www.redinnovemos.org/content/view/954/109/lang.sp>

5.3.- Avanzar hacia sistemas educativos flexibles que favorezcan la educación a lo largo de la vida y la posibilidad de retomar trayectorias educativas interrumpidas

Las nuevas conceptualizaciones de educación permanente, que reconocen la educación como un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida, suponen una política educativa de Estado con una doble finalidad: la educación de las nuevas generaciones y el enriquecimiento del nivel educativo de las generaciones de jóvenes y adultos que no han completado sus escolaridad.

“El aprendizaje a lo largo de la vida va más allá de la recuperación o la nivelación de estudio. Significa ofrecer múltiples y variadas oportunidades educativas con diferentes finalidades: acceder y complementar estudios en cualquier nivel educativo, proporcionando distintas modalidades y posibilidades de ingreso o reingreso, facilitar el perfeccionamiento y la formación técnica vinculados al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional, incrementando los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo. Significa también facilitar diferentes itinerarios formativos a lo largo de la vida y el establecimiento de puentes entre ellos, posibilitando que cada persona construya su propio proyecto formativo orientado a su enriquecimiento personal y profesional” (PRELAC, 2002).

Esto exige la creación de sistemas educativos flexibles, donde quienes han interrumpido su trayectoria educativa puedan retomarla en cualquier momento de la vida y desde modalidades diversas: presenciales, semipresenciales, a distancia, vinculadas al mundo del trabajo, entre otras.

La necesidad de una oferta educativa vinculada al trabajo responde a la situación educativa y laboral de amplios sectores que se encuentran tanto dentro como fuera del sistema educativo. Para los primeros es importante enriquecer el currículo de la educación primaria y secundaria, con herramientas orientadas al trabajo que aumenten el valor agregado de estos niveles educativos y eleven su nivel de competencias laborales. Para quienes se encuentran fuera del sistema educativo, en situación de rezago, es esencial ofrecer programas de formación que aumenten sus posibilidades de acceder a un empleo. En este sentido, la dimensión del trabajo en educación abarca tanto el sistema de educación formal (en los niveles de la educación primaria y secundaria), como los campos de la formación profesional, los cursos técnicos y las modalidades alternativas de educación.

5.4.- Desarrollar políticas de formación docente para la atención de la diversidad

Los efectos generados por los procesos de fragmentación y de masificación de la escuela, así como la heterogeneidad de los sujetos que se encuentran hoy en las aulas, implican múltiples estrategias para sostener el vínculo de autoridad pedagógica. El docente debe ser mediador del diálogo entre culturas y generaciones, en una relación asimétrica de protección y guía. Su tarea central es preparar a las nuevas generaciones para la tarea de transformar el mundo (Zelmanovich, 2008).

En consecuencia, las instituciones de formación inicial docente deben preparar profesores para atender la diversidad y para trabajar en contextos de alta vulnerabilidad. Se requiere, por tanto, *“apoyo e incentivos a los docentes que se desempeñan en situaciones de vulnerabilidad social.*

(...) *Es necesario afrontar el déficit existente tanto en la formación de alfabetizadores como en otros agentes educativos encargados de la educación no formal para las personas que deseen completar sus estudios de educación básica y media*" (PRELAC, 2002.) Esto implica el desarrollo de programas de formación inicial y en servicio centrados en la calidad del vínculo pedagógico, el uso didáctico de los saberes previos de los estudiantes, el reestablecimiento de las confianzas básicas para el aprendizaje y el desarrollo de competencias para el trabajo con las familias y la comunidad, que, en conjunto, permitan la generación de experiencias educativas inclusivas y sustentables.

La formación centrada en la escuela permite dinamizar un proceso permanente de desarrollo y consolidación de las innovaciones que se introducen, la revisión autocrítica de las propias prácticas y la articulación de los profesores en torno a un proyecto compartido. Las políticas de formación de los docentes y directivos debieran darse en cooperación con universidades y centros académicos, desarrollando formas de apoyo y seguimiento de los procesos de transformación de las prácticas y la cultura de los centros educativos.

5.5. Avanzar desde el sistema escolar a la sociedad educadora, donde existen múltiples actores, instancias y espacios para el desarrollo y aprendizaje de las personas.

Necesitamos que la política pública genere condiciones concretas que promuevan y faciliten el trabajo conjunto de diferentes instancias y actores en el ámbito local, promoviendo mesas de discusión para debatir y definir acciones orientadas a la protección de los derechos de todas las personas, especialmente de los grupos minoritarios o con menos poder dentro de la sociedad.

Es posible avanzar en la realización de propuestas de acción integradas entre el sistema de educación formal y los actores de la sociedad civil en el ámbito local, que trasciendan la mera coordinación y articulación. Esto requiere acercarse a diseños educativos en los que participen diversos actores, para asegurar el compromiso y la responsabilidad de todos por el derecho a la educación.

Para las organizaciones de la sociedad civil, este tipo de acciones implica desarrollar una estrategia socioeducativa a mayor escala y, para las instituciones del sistema educativo formal, implica un acercamiento al saber y la experiencia acumulada de las organizaciones de la sociedad civil (trabajo en red, metodologías más flexibles, mayor poder de adaptación a los perfiles de la población, proximidad con la familia y la comunidad). Se requiere, entonces, generar mayores instancias de intercambio entre escuelas y organizaciones sociales relacionadas con la formación de docentes y agentes comunitarios, o con el desarrollo de proyectos o experiencias educativas concretas.

El trabajo articulado entre escuelas y organizaciones locales es una estrategia esencial porque permite la vinculación de ofertas educativas formales con otros modelos de acción educativa, avanzando hacia una mayor inclusión. Para ello es preciso crear redes que vinculen escuelas y organizaciones sociales, superando la fragmentación entre modalidades formales y alternativas y recuperando y fortaleciendo espacios educativos existentes dentro y fuera de la escuela. Este trabajo articulado supone una mayor apertura y flexibilidad de parte de todos los actores, situando

el foco tanto en los intereses y necesidades de los sujetos como de la comunidad de la que son parte, y no solo en los objetivos institucionales.

Las redes de colaboración entre escuelas y organizaciones sociales deben generar relaciones horizontales basadas en el diálogo activo y en la construcción de sentidos comunes de acción, que permitan establecer alianzas a favor de la permanencia escolar y el logro de aprendizajes de calidad para todos.

6.- Reflexiones finales: Una escuela justa para todos los ciudadanos

Los sistemas educativos latinoamericanos se han constituido sobre la base de procesos de profunda fragmentación, en el que cada individuo debe dar su propia batalla por acceder al currículo prescrito y donde, en consecuencia, unos pocos alcanzan logros de aprendizaje a costa de la exclusión de muchos (Tiramonti, 2004).

En este escenario, el mandato social de completar la educación obligatoria se desdibuja, ¿es posible alcanzar esta meta para todos? Algunos sostienen que no es posible, que se requieren políticas compensatorias o escolaridades alternativas que atiendan a quienes escapan de la norma. Otros postulan que es preciso generar mecanismos de apoyo para que los jóvenes excluidos tengan múltiples oportunidades para tener éxito en su aprendizaje.

Nuestra apuesta está en el desafío de devolverle a la escuela el estatus de espacio público donde todos los ciudadanos puedan habitar. Parafraseando a Tedesco, construir una escuela justa para todos los ciudadanos.

Habitualmente, la justicia escolar está asociada a la igualdad de oportunidades. Sin embargo, tal como plantea Dubet (2005), en sistemas sociales y educativos fragmentados la igualdad de oportunidades puede ser una gran crueldad, considerando los diversos puntos de partida. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los que tienen más mérito; debe también preocuparse de la suerte de quienes fracasan. Esto requiere una distribución más equitativa de la oferta escolar, dando más a los menos favorecidos, incrementando la información sobre la oferta pedagógica y flexibilizando la circulación dentro del sistema educativo. En la educación obligatoria no puede haber ganadores o perdedores, sino un piso común de aprendizajes que todos tienen la garantía de obtener.

Tal como lo expresa Núñez (2003), se pueden diseñar las prestaciones educativas a la medida de la pobreza y la exclusión, o bien apostar por propuestas de democratización del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo. Podríamos pensar, por ejemplo, cómo dar soporte a los niños y a los adolescentes para que puedan mantener con éxito su escolaridad y acceder a lo social en sentido amplio y plural, otorgándoles estatuto de sujetos de derecho, con quienes es posible convenir propuestas, impulsar proyectos o discutir alternativas.

Si bien es tarea central de la escuela, esto no significa considerarla en soledad y aislamiento, sino articulada con otras instituciones, servicios y programas educativos, sociales y de salud, que,

en conjunto, aborden las nuevas demandas emergentes. No se trata de labores sustitutivas de la escuela ni de la familia, sino de labores suplementarias en la lucha por una real igualdad de oportunidades, que garantice que todos los niños y adolescentes accedan al sistema escolar desde ciertos umbrales de justicia (Núñez, 2003).

En síntesis, recuperar la escuela como espacio público, habitable para todos los ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- BLANCO, R. (2008).** *Marco conceptual sobre la educación inclusiva.* En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25-28 de noviembre, Ginebra, Suiza.
- BLANCO, R (2009).** La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll (comp.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Madrid, España: Santillana/OEI.
- BLANCO, R.; HIRMAS, C. y EROLES, D. (2009).** *Experiencias educativas de segunda oportunidad: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Colección Innovemos, Santiago, Chile: OREALC/UNESCO Santiago – OEI. Disponible en: www.redinnovemos.org
- BRITO, A. y otros (2008).** *La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela*, Clase 11: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- CONNEL, R. (1997).** *Escuelas y Justicia Social*, Madrid: Morata, citado en CESCA, P. y DENKBER, A. (2008). *Los saberes de la política*, Clase 14: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- DUBET, F. (2005).** *La escuela de las oportunidades*, Barcelona: Gedisa. Citado en CESCA, P. y DENKBER, A. (2008). *Los saberes de la política*. Clase 14: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- GARCÍA HUIDOBRO, J.E. (2000).** La deserción y el fracaso escolar. En UNICEF (ed.), *Educación, pobreza y deserción escolar* (pp.). Santiago, Chile: UNICEF.
- HEARGRAVES, A. (2007).** El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. *Revista Propuesta Educativa* (27), 63-69. Conferencia brindada en el marco de la Jornada presencial Encuentro con lecturas y experiencias escolares. FLACSO, Buenos Aires, agosto 2006.
- HÈBRARD, J. (2006).** *La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela.* Conferencia brindada en el marco de la Jornada presencial Encuentro con lecturas y experiencias escolares. FLACSO, Buenos Aires, agosto 2006.
- LLECE/UNESCO (2008).** *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Los aprendizajes de los alumnos en América Latina y el Caribe.* Santiago, Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- LOPEZ, N. y TEDESCO, J.C. (2002).** *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina.* Documento para discusión. Buenos Aires, Argentina: IIPÉ-UNESCO.
- MARTINEZ, M. (2007).** *Imaginario Social en Jóvenes Desertores y en Riesgo de Deserción*, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Punta Arenas, Chile.
- NÚÑEZ, V. (2003).** Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp..

- OREALC/UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*, Santiago, Chile: editorial.
- OREALC/UNESCO (2002). *Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (PRELAC) - Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba.
- REGUILLO CRUZ, R. (2007). Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica. *Revista Propuesta Educativa*, 28, pp., Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- RICHARDS, C. (2006). *Historia desertores: las vidas detrás de las cifras*, ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano "Prevención de la deserción escolar, reinserción e inclusión educativa", noviembre 2006, Santiago, Chile: MINEDUC-UNIFE. Publicada en <http://www.redinnovemos.org/content/view/713/107/lang,sp>
- RICHARDS, C. y EROLES, D. (2008). *La retención de quienes viven el riesgo de abandonar la escuela: una tarea necesaria de realizar*. Publicada en <http://www.redinnovemos.org/content/view/954/109/lang,sp>
- SARLO, B. (1994). Escenas de la vida posmoderna; Intelectuales, arte y videocultura, Buenos Aires: Ariel, citado por GAMARNIK, C. (2008). *La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual*. Clase 7: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- TIRAMONTI, G. (2004). *La configuración fragmentada del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- TEDESCO, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO, *Políticas educativas y Equidad. Reflexiones del seminario Internacional* (59-68). Santiago, Chile: editorial.
- TEDESCO, J.C. (2008). *Educación y Sociedad Justa*, Conferencia dictada durante el lanzamiento del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, el día 11 de noviembre de 2008, Santiago, Chile.
- TENTI FANFANI, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7, pp., Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2010). Llegar a los marginados. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010. París, Francia: Ediciones UNESCO/París. www.unesco.org/education
- ZELMANOVICH, P. (2008). *Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos*, Clase 19: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria

GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

No puedo empezar esta ponencia sin agradecer muy sinceramente a Rosa Blanco, de la OREALC/UNESCO Santiago, y a Mariano Labarta, del Ministerio de Educación de España, en calidad de promotores y anfitriones de esta reunión, por sus cálidas palabras de presentación y por la oportunidad que me brindan de compartir este tiempo de reflexión con todos Vds. También me gustaría dejar constancia de mi agradecimiento hacia José Alfredo Espinosa, por su siempre cariñosa insistencia en acudir a estas reuniones de RIINEE. Para mí siempre ha sido una pequeña frustración no poder acompañarles más veces, tantas como las que, a través suyo, he sido cariñosamente invitado a hacerlo hasta hoy.

Por todo ello estoy aquí, plenamente dispuesto a compartir no sé si muchos, pocos o medianos saberes pero, sobre todo, para intentar estimular una reflexión colectiva sobre la temática que nos ocupa, no sin antes aprovechar para expresar mi apoyo fraternal con los países hermanos de Haití y Chile, azotados recientemente por sendas envestidas de la naturaleza cuyos efectos nos deberían hacer pensar —muy seriamente— en nuestra maltrecha relación con la “Pacha Mama”. También quisiera sumarme a la celebración del Día Internacional de la Mujer. ¡Qué mejor oportunidad que esta reunión, a la que asisten tantas mujeres, para reconocer el papel tan importante que las mujeres desempeñan en el progreso hacia un mundo en el que los derechos de todas las personas —empezando por aquellas que configuran la mitad del planeta— sean reconocidos y respetados!

Y, de hecho, el ejemplo de los avances (y también de las dificultades que todavía observamos en todo el mundo) en el reconocimiento de la igualdad de género, es un caso emblemático para repensar las políticas hacia la igualdad de derechos de otros grupos de personas que, como las mujeres, o sin dejar de ser mujer, siguen experimentando procesos y prácticas similares de discriminación o exclusión.

Quisiera insistir en ello porque estamos aquí reunidos pensando, discutiendo y analizando cómo avanzar hacia la igualdad de derechos —en particular en la esfera educativa—, de las personas, de los jóvenes, de los niños o de las niñas a los que consideramos con necesidades educativas especiales, tradicionalmente olvidados, excluidos o segregados de la escuela común. Para ello creo imprescindible abandonar la manera con la que venimos analizando estas cuestiones. Creo, en efecto, que deberíamos salir de nuestros esquemas habituales de pensar (y, en consecuencia, de actuar) y pararnos a reflexionar para aprender, precisamente, sobre cómo el movimiento feminista, en un sentido amplio del término, ha trabajado en pos del reconocimiento de sus derechos y del reconocimiento de su igualdad. Su inclusión en la vida educativa, social, laboral o cultural no ha sido por la vía de hacer evaluaciones de distinto tipo para determinar si se pueden, o no, “integrar” en la sociedad masculina dominante, sino a través de una lucha política de reconocimiento de su dignidad e igualdad, que no está supeditado a ninguna otra consideración (por ejemplo, la existencia de recursos para hacer factible su integración y participación en cualquier ámbito de su comunidad).

2. Soñar mundos posibles

Hay quien ha dicho que una de las características más singulares de los humanos es nuestra capacidad de soñar mundos distintos al que tenemos. Esa capacidad tan humana es, precisamente, la que nos hace avanzar socialmente y, al mismo tiempo, la que nos indica un camino a seguir. Hace ya más de cincuenta años, en los racistas y duros años 60, Martin Luther King nos iluminó con su maravilloso discurso “I have a dream”, mostrándonos su sueño de una sociedad de iguales, hombres y mujeres blancos y hombres y mujeres negros.

Esa capacidad de ensoñación, de idear mundos distintos a los que tenemos, es la que, por ejemplo, a muchos nos hace pensar y, sobre todo, trabajar, por un mundo en paz, un mundo donde la concordia y la solidaridad entre los hombres y las mujeres sea la pauta que rija sus políticas. Y es también lo que nos viene moviendo, desde hace tiempo, para avanzar hacia una sociedad sin discriminaciones, es decir, hacia espacios sociales donde no haya barreras vinculadas a condiciones personales, sociales o de origen que limiten, que dificulten o que impidan el reconocimiento y el ejercicio de una igualdad plena de todos los seres humanos respecto a los derechos fundamentales reconocidos en las leyes.

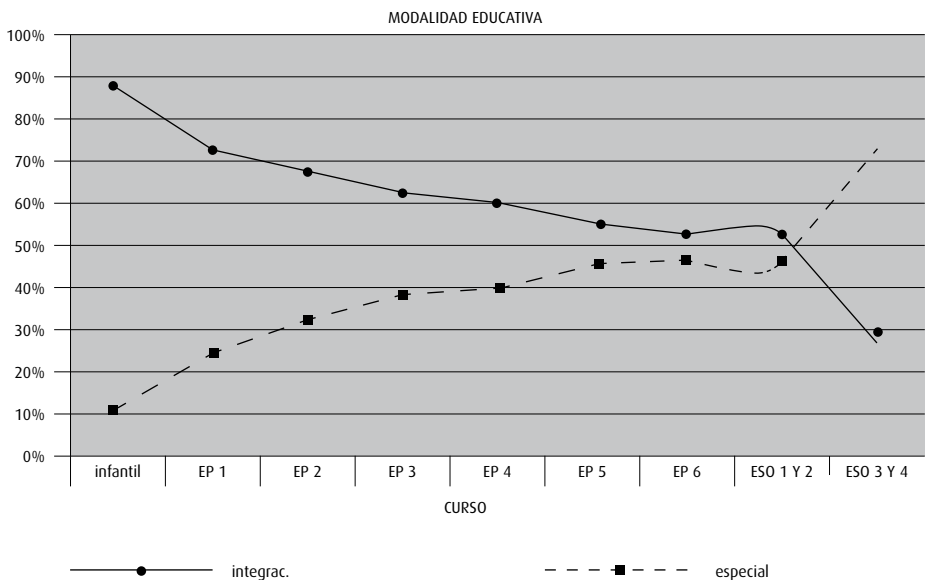
En la lucha por la igualdad de trato, de oportunidades o de reconocimiento, hay muchos frentes abiertos y mucho trecho por recorrer, pues las discriminaciones por cuestiones de género, de capacidad, de procedencia, de origen, de orientación sexual o de edad, todavía están muy presentes en nuestras vidas. Pero también debemos de señalar que hay progresos muy importantes, hasta hace bien poco, inimaginables. Echen la vista hacia atrás en cualquiera de los aspectos mencionados y vean si no es así. En ese progreso juegan un papel central las Convenciones Internacionales y las Constituciones y leyes nacionales, que son los primeros espacios donde concretar esa “virtud ensoñadora” a la que me estoy refiriendo.

Y es precisamente la tensión, no exenta de una dosis de frustración y rabia contenida, entre lo que queremos y lo que tenemos, entre lo que declaramos solemnemente y la pobre realidad que observamos cotidianamente, la que genera y tiene la capacidad de mantenernos la fuerza y

el impulso para el duro trabajo que resta por hacer. Esta tensión, esta capacidad de forzarnos, de obligarnos, de darnos leyes y normas que después nos obligan a avanzar hacia el sueño anhelado, se corresponde con esa máxima de que “el que tiene un sueño tiene un camino y una motivación para el viaje”.

Planteo un ejemplo vinculado a nuestro trabajo educativo como indicación de esa distancia entre lo que soñamos y lo que observamos. Esto no para reforzar un sentimiento de frustración que, exacerbado, podría llegar a ser paralizante, sino para el reconocimiento de lo mucho que tenemos que seguir trabajando. En efecto, debemos repensar profunda y seriamente nuestras políticas educativas, no sea que, animados de la mejor de las intenciones, terminemos en el infierno que supone el mantenimiento de las situaciones de discriminación que hoy viven muchos niños y niñas en su proceso educativo.

FIGURA Nº 1.
GRÁFICO SOBRE EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN DE UNA MUESTRA DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON SÍNDROME DE DOWN EN MADRID (ESPAÑA). Fundación Síndrome de Down, Madrid.



Este gráfico, que reproduzco con autorización, presenta los datos de las trayectorias de escolarización de un pequeño grupo de jóvenes con síndrome de Down (80 aproximadamente), de la Comunidad Autónoma de Madrid. En el eje inferior están señaladas las etapas educativas desde la educación infantil hasta la educación secundaria obligatoria. La línea más clara se refiere a la escolarización en centros de educación especial y la línea más oscura a la escolarización en centros ordinarios, no específicos. En el eje lateral se indican, en porcentaje, las tasas de escolarización posibles en cada tipo de centro.

Debo indicar —claramente— que no es una muestra representativa ni de este colectivo de alumnos ni de su situación escolar en la Comunidad de Madrid o España, aunque sí es, a mi juicio, “iluminativa” de un proceso tristemente común en ambos contextos. Para el 10% de los niños y niñas de esta muestra, el inicio de su escolarización se produce en centros segregados de educación especial (CEE), mientras que el 90% restantes iniciaron sus estudios en centros que llamaríamos en nuestro contexto español, ordinarios, regulares. Ahora bien, según va pasando el tiempo, en la mitad de la educación primaria el porcentaje de alumnos con síndrome de Down que permanecen escolarizados en esos mismos centros donde iniciaron su trayectoria integradora está ya a la mitad y, cuando termina su escolarización (4º curso de ESO, 16 años aproximadamente), solo el 30% de ellos permanecen en el mismo centro donde fueron escolarizados. Como lo muestra el diagrama, que refleja una tijera muy prototípica de otros muchos procesos sociales, ocurre lo contrario con el otro grupo. El 10% de jóvenes que habían iniciado su escolarización en centros específicos terminan estando escolarizados en centros de educación especial (CEE) en un porcentaje próximo al 80%.

Datos recientes de otros estudios, que también han analizado la trayectoria escolar y las “historias de vida” de jóvenes con discapacidad (Núñez y Jodar, 2010; Moriñas, 2010), están mostrando hechos similares y, sobre todo, la paradójica contradicción de que muchos de estos alumnos y alumnas manifiestan que donde han sido más felices, mejor tratados y donde han encontrado amigos, ha sido en ciertas aulas, grupos y centros “especiales” en los que, en un momento u otro de su vida escolar, han estado escolarizados.

No es ese el sueño, no es esa la aspiración que han querido para sí las organizaciones de personas con discapacidad y que han conseguido plasmar en la Convención de Naciones Unidas aprobada hace apenas dos años (UN, 2008). El motivo de nuestra reflexión debe ser, precisamente, cómo revertimos esta situación, esta distancia, este terrible trecho entre lo que deseamos y declaramos y las realidades que todavía vivimos en nuestros respectivos países.

Un horizonte claro para un proceso complejo y dilemático. El camino hacia la inclusión educativa

Parafraseando al filósofo que decía que “no hay buen viento para el navegante que no sabe adónde va”, lo primero que tenemos que compartir, para avanzar, es una meta educativa. A esa meta educativa la que hemos denominado “educación inclusiva” y respecto de la cual, la UNESCO (2005) nos ha proporcionado una perspectiva clara y precisa para que el viaje hacia ella sea factible, esto es, para poderla llevar a la práctica:

*“La educación inclusiva puede ser concebida como un **proceso** que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una **mayor participación** en el **aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias** y **reducir la exclusión** dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que **abarca a todos los niños en edad escolar** y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. **La educación inclusiva, más que un tema marginal** que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que **debe servir para analizar cómo trans-***

formar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender..."

(UNESCO, 2005, página 14. Los énfasis son míos).

Respecto a esta definición o perspectiva sobre la educación inclusiva resaltamos, en primer lugar, y como uno de sus elementos más nucleares, la idea de proceso, por lo tanto, de algo que necesariamente nos va a llevar un tiempo, con la consiguiente desazón originada por la diferencia entre los logros parciales durante el mismo y las grandes aspiraciones que la definen. En segundo lugar está la importante vinculación de este proceso a tres variables que son las que dan, precisamente, apellidos a esta ponencia; la presencia, el aprendizaje y la participación.

Inclusión y exclusión educativa son procesos dialécticos, interdependientes, de forma que se progresa hacia el primero en la misma medida que se reduce el segundo. Y para reducir la exclusión es preciso reconocer las barreras de distinto tipo y naturaleza (materiales, culturales, psicopedagógicas, didácticas, valóricas, actitudinales, entre otras) que interactúan negativamente con las condiciones personales o sociales de algunos estudiantes, y de cuyo producto sale la desventaja, la marginación o el fracaso que algunos alumnos experimentan. De ahí que el preguntarse cuáles pueden ser las barreras que en cada contexto escolar sostienen la exclusión educativa resulte ser una de las tareas esenciales para el avance de la inclusión.

En cuarto lugar, la referencia constante a que es una preocupación que abarca a todo el alumnado y no solo a un grupo más o menos pequeño de alumnos categorizados bajo una determinada denominación, no sin que ello nos lleve al terreno opuesto, esto es, al de obviar las necesidades de los colectivos más vulnerables a las situaciones de exclusión, fracaso escolar o marginación.

Finalmente, la educación inclusiva no es ni puede ser concebida como un asunto marginal de los sistemas educativos, como ha venido siendo la educación especial o la educación compensatoria o los intentos por promover una educación intercultural, entre otros muchos aspectos colaterales "añadidos" a nuestros sistemas educativos nacionales en las últimas décadas. Dicho en otros términos: o se convierte en un asunto trasversal y nuclear que da sentido y orientación ética al conjunto de la educación escolar o solo veremos logros marginales. Como ha dicho el Bristol City Council (2003) (citado en Escudero y Martínez, 2011) "la educación inclusiva es la única educación moralmente deseable" y, si ello es así, su sentido debe estar en el corazón del sistema y presente en todos sus elementos (currículo, organización escolar, financiación, supervisión, entre otros).

De este conjunto de vectores que configuran la inclusión educativa, aunque no la agotan, como nos han hecho ver Escudero y Martínez (2011) o Parrilla (2010), voy a referirme brevemente a los que, creo, son los que mejor pueden ayudarnos a articular el debate que en estas Jornadas se quiere promover, siguiendo para ello los análisis de Ainscow, Booth y Dyson (2006) y en continuidad con lo dicho en otro trabajo anterior (Echeita, 2008). Me refiero a las tres dimensiones o variables que hemos denominado como: Presencia, Aprendizaje y Participación.

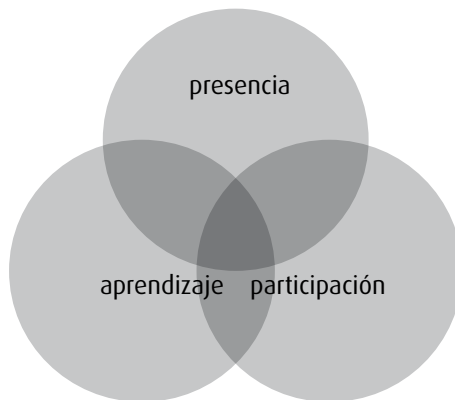
Cuando hablamos de Presencia nos referimos, evidentemente, a dónde son educados nuestros alumnos, porque hay valores y actitudes que difícilmente se aprenden “en la distancia”. En efecto, difícilmente aprenderemos y reforzaremos nuestra capacidad de reconocer, valorar y respetar la diversidad humana “en la distancia” de los actos simbólicos (tipo “carreras para la integración” o los típicos teletones de fin de año para conseguir fondos para algunos pobrecitos desvalidos) o, por referirnos a algo que nos concierne muy directamente, a través de procesos de escolarización segregada. Aludiendo a un análisis comparativo con la situación de los procesos de igualdad de las mujeres, esta no se ha ganado en procesos de escolarización separados, aún cuando todavía hoy, lamentablemente, y por esta ola de neoliberalismo y neoconservadurismo que nos rodea, volvamos a ver aparecer la opción por centros que se han llamado eufemísticamente “diferenciados” por razón de género. Por lo tanto, tenemos que preguntarnos continuamente por los lugares, reflexionar sobre cómo deberían ser los espacios y los centros escolares que nos permitieran compartir proyectos comunes sin perder la atención específica a las necesidades educativas que ciertas singularidades humanas demandan.

La segunda variable en interacción es la que llamaremos, genéricamente, Aprendizaje, y que hace referencia a la preocupación por garantizar el mayor nivel de aprendizaje significativo en todas las competencias que establezcan los currículum y no conformarse, como tantas veces ocurre, con lo básico o elemental para algunos y lo máximo y lo excelente para unos pocos. Supone también preocuparse por su rendimiento, es decir, por tratar de conseguir el mayor nivel de logro posible desde el punto de partida de cada uno de nuestros estudiantes.

Y la tercera variable o dimensión en juego en ese cruce de diagramas que se muestra en la Figura Nº 2 es la Participación.

FIGURA Nº 2.

La inclusión educativa como intersección de los procesos vinculados a mejorar la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.



Participar es ir mucho más allá del acceso y de la mera presencia en los lugares e implica, sobre todo, aprender con otros y colaborar con ellos en el trascurso de las clases y de las lecciones. Supone una implicación activa por parte de los estudiantes con lo que se está aprendiendo, y

cabría decir lo mismo de esa relación con el profesorado. Pero la participación también implica ser reconocido y valorado por lo que uno es y aceptado por esto mismo, no por la comparación más o menos afortunada con un patrón, con una situación, con una consideración de una cierta normalidad o con un patrón de lo que es bueno, de lo que es adecuado, de lo que está bien. En ese contexto citamos al profesor Booth, “Yo participo contigo cuanto tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy” (Booth, 2002, p. 12).

La inclusión educativa se configura, observando la Figura N° 2, en la intersección de las tres variables a las que acabamos de referirnos. Como tal es una intersección dinámica, en continuo cambio y en el que cabría decir, por ejemplo, que en ocasiones puede o debe ser más grande —más importante o prioritaria—, el área ocupada por la Presencia, porque consideremos necesario que así sea, frente a otras situaciones en las que prima la preocupación por el Aprendizaje en detrimento de la Presencia de la Participación. Por todo ello no cabe definir desde fuera lo que es o no es inclusión educativa, ni esperar que sus valores sean idénticos por doquier, pues en cada caso dicha interacción también está, a su vez, condicionada por las políticas educativas locales o nacionales en el que se desenvuelve, como bien nos han hecho ver, entre otros, Ainscow y Milles (2009).

Esas son las tres dimensiones sobre las que tendremos que pensar cuando hablemos de inclusión educativa.

Es cierto que nos ocupan y nos preocupan todos y cada uno de los alumnos, pero es verdad que, al mismo tiempo y como no podría ser de otra manera por un simple principio de equidad, son los alumnos más vulnerables a los procesos de exclusión (de los centros o aulas comunes), de fracaso escolar (durante o al finalizar los estudios) o de marginación (maltrato, abandono, falta de amistades) a los que cabría ver, con todo respeto, como “palancas para el cambio”, (Ainscow, 2005). Son ellos los que tienen mayor capacidad potencial para hacernos repensar nuestras políticas y nuestras prácticas educativas y, de paso, para hacernos calibrar el alcance de nuestros prejuicios o la hondura de nuestros principios éticos.

Por ejemplo, es la presencia de alumnos o alumnas considerados con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, y no precisamente nuestras buenas intenciones, lo que puede hacer cambiar, mediante la revisión de sus prácticas educativas, al equipo docente que esté detrás de ellos. Sin su presencia nuestro avance por la inclusión seguirá siendo, en buena medida, más un deseo que una realidad. Evidentemente no olvidamos que hablamos de una situación condicional, de un “puede ser” que, por efecto de la influencia de otras variables o circunstancias, puede no resultar efectiva o satisfactoria para sus propios destinatarios.

Central a esta perspectiva que pone una y otra vez el énfasis en los derechos de todos los estudiantes a una educación de calidad (Blanco, 2010), se encuentra la tarea de llevar al frente del quehacer docente la tarea de análisis de las condiciones y de las barreras escolares que limitan el ejercicio pleno, para algunos, de ese derecho, es decir, las barreras que limitan la plena presencia, el mayor grado de aprendizaje y la participación satisfactoria de algunos estudiantes. Es, de nuevo, el camino que en parte han seguido las mujeres en su progreso hacia la igualdad: centrar su discurso y su praxis en las tareas de sacar a la luz las prácticas, las actitudes, los discursos o los textos sexistas que las discriminan, tanto en el ámbito escolar cuanto en otros muchos órdenes de la vida social, política, laboral o cultural.

Prestar atención a las barreras supone encontrar medios que nos permitan recopilar, ordenar y evaluar esas situaciones, como es el caso del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002), para poner en marcha, acto seguido, planes y procesos sistemáticos de mejora o de innovación escolar. La inclusión educativa, en este sentido, está necesariamente ligada para alcanzar su éxito a las mejores prácticas que conduzcan a la mejora de la eficacia escolar, orientada por los principios y los valores de la justicia social y la inclusión (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010).

En nuestros contextos escolares las barreras son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular, la de aquellos más vulnerables. Es importante llamar la atención sobre el hecho de que “las barreras”, tal como ocurre con su elemento antónimo, es decir, con lo que podríamos llamar “facilitadores o promotores de la inclusión educativa”, existen y se entrecruzan sistémicamente tanto en nuestras políticas educativas a niveles de la macropolítica, como sistémicamente en los centros escolares. En otras palabras, aparecen y existen en la cultura escolar, en los valores y en las creencias comunes que las comunidades educativas comparten de manera más o menos explícita, entre otras cosas, sobre la valoración de la diversidad del alumnado, sobre la importancia del sentido de comunidad o sobre la relación entre equidad y calidad.

Pero las barreras también existen en las políticas de los centros educativos, por ejemplo, en sus políticas de escolarización, en sus formas de organización del currículum o en sus políticas de promoción de la convivencia, o respecto a la ayuda mutua entre el profesorado para hacer frente a las complejas demandas que tienen frente a sí. Y por supuesto existen y se refuerzan en las prácticas de aula de cada profesor o profesora, cuando opta o decide trabajar con una determinada estructura de aprendizaje, por ejemplo, con una mirada más individualista o competitiva o con una mirada más colaborativa entre sus alumnos (Pujolas, 2009).

Resumimos lo dicho hasta aquí, respecto de definir lo que cabe entender como educación inclusiva, como “el proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos y alumnas más vulnerables a la exclusión, esto es, a las situaciones de segregación, fracaso escolar o marginación en la vida escolar, detectando y eliminando para ello las barreras que limiten dicho proceso”.

Pero no es suficiente con explicitar esa definición o las variables que configuran la esencia del proceso de inclusión. También tenemos que preguntarnos por la naturaleza de ese proceso. Dicho en otros términos, ¿creemos posible encontrar hoy, en el mundo, un centro cuya respuesta educativa permitiera alcanzar al 100% ese objetivo de una educación capaz de proveer con todo tipo de alumnado, una educación que genere el 100% de su progreso y de su rendimiento escolar, el 100% de sentimientos de participación y bienestar emocional y relacional y el 100% de presencia en un único contexto ordinario, compartido?

Está claro que la respuesta es no, porque es imposible encontrar hoy, en el devenir del proceso de cambio de nuestros sistemas educativos, ese equilibrio, esa respuesta al 100%. Lo que nos vamos

a encontrar y para lo que nos tenemos que preparar, porque será a eso a lo que nos tendremos que enfrentar cotidianamente, son situaciones de toma de decisiones frente al que algunos autores han llamado con gran acierto “el dilema de las diferencias” (Dyson y Millward, 2000).

Yo que soy, como ven, amigo de utilizar metáforas e imágenes para apoyar las reflexiones, pensando en alguna imagen que recordara este equilibrio entre la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, me venía a la cabeza la imagen de estos equilibristas chinos con platillos que tienen que jugar continua y constantemente por mantenerlos en movimiento, sin caerse. Del mismo modo, nos correspondería a nosotros mantener activas, de la mejor manera posible, esas tres dimensiones escolares sin que alguna de ellas “se caiga” cuando nos referimos a algunos alumnos en particular.

Es importante reforzar la idea de que el dilema de las diferencias no tiene una única solución y que, por ello, no debemos perseguir utópicamente la respuesta ideal, sino que debemos buscar las soluciones episódicas y ajustadas a cada contexto y momento. Lo que tenemos que hacer es prepararnos para una toma de decisiones encarnada, cada una en su propia realidad, siendo esta consideración otro elemento fundamental del asunto. Cada profesor, cada centro, cada país debe encontrar las respuestas episódicas a ese dilema de las diferencias desde su propia realidad, con sus recursos y desde sus posibilidades. La tensión entre la tendencia a la complacencia con lo conseguido y la insatisfacción por lo que queda por conseguir es un condicionante de primer orden que hay que saber manejar con inteligencia.

Deberíamos preguntarnos, entonces, cómo nos preparamos para ello, qué elementos, qué procesos, qué asesoramientos nos vendrían bien para estar mejor pertrechados para enfrentarnos a esos dilemas, que no son ajenos a las contradicciones de nuestros propios países en materia educativa dado que, por una parte, nos insisten en la importancia de una educación más inclusiva y nos piden prácticas que garanticen la equidad del sistema y, por otra, nos presionan con las políticas de mejora de los niveles de excelencia de nuestros alumnos con pruebas de evaluación del rendimiento escolar, tipo PISA que, mal que les pese a sus promotores, apuntan en sentido contrario a los valores que sostienen la inclusión.

Hasta aquí he querido resaltar los que considero los elementos más importantes para mejorar la educación secundaria (tanto como en la educación primaria o la educación infantil) desde una perspectiva inclusiva: explicitar y compartir una definición y una meta que nos permita concretar políticas y planes de acción coherentes con ella. Hecho esto, me centraré en algunos análisis y reflexiones sobre la etapa concreta de la educación secundaria.

Barreras para la educación inclusiva en la educación secundaria

Una de las preocupaciones que últimamente me agobia es poner la mirada, una y otra vez, sobre las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de algunos alumnos, sin que ello nos lleve a adoptar una perspectiva muy crítica, muy dura y, a la larga, muy estresante y frustrante para las comunidades educativas como para las autoridades, lo que en sí mismo se terminaría configurando como otra barrera de gran envergadura y con capacidad para detener en seco los cíclicos procesos de mejora e innovación que la inclusión educativa precisa.

Voy a hacer referencia a algunas de ellas para centrarme después en facilitadores, esto es, en elementos que nos tienen que ayudar a avanzar en este camino. La primera de estas barreras, tantas veces repetida como relegada, no es otra que la referida a la formación inicial de nuestros profesores. Es la clave para que este sueño no sea un sueño eterno, no sea el sueño de los justos y para que, de una vez por todas, dentro de veinte o de treinta años los profesores salgan desde las facultades universitarias plenamente formados y preparados con los valores, los conocimientos, las destrezas y las actitudes que les hagan ser competentes en la tarea de educar a todos los alumnos y a todas las alumnas que tengan en su aula, sin exclusiones. Para ello es imprescindible el desarrollo de lo que algunos expertos han llamado “pedagogía inclusiva” en la formación inicial de todo el profesorado (Florian y Linklater, 2011). La conciencia de esta absoluta prioridad en el ámbito de la inclusión está haciendo que se desarrollen iniciativas de muy distinto tipo y alcance en esta dirección y en distintas regiones del mundo (AEDNEE, 2011; OEI, 2011).

La formación inicial, en particular la del profesorado de educación secundaria, es una de nuestras grandes limitaciones porque “de aquellos polvos vienen los lodos” que luego encontramos en muchos de los centros en los que se imparten estas enseñanzas. Profesores y profesoras, algunos, que solo se sienten “eso” y no educadores, sino enseñantes de una materia determinada; profesores y profesoras que dan una importancia absoluta a los contenidos de su materia, y no aprecian su valor relativo en función de su contribución al desarrollo de competencias de mayor relevancia para la inclusión social y la ciudadanía plena de sus estudiantes (Proyecto Atlántida, 2011). Algunos profesores que no pocas veces se dejan llevar por el determinismo de una concepción estática de la capacidad de aprendizaje (“Quod natura non dat, Salamantica non praestat”) y que, por ello, delegan rápidamente su responsabilidad respecto a los alumnos o alumnas desafiantes para su concepción tradicional de la enseñanza al “profesorado de apoyo” —si lo hay—, que se supone especialista en ese trabajo, perdiéndose todas las posibilidades de cambio vinculadas a la presencia de este alumnado.

Algunos profesores no siempre bien pertrechados con los valores y principios éticos que le ayudarían a sostener el difícil empeño de hacer lo mejor posible para todos sus alumnos, sin exclusiones. Un profesorado, en definitiva, esclavo de las rutinas y, por lo tanto, de los modelos pedagógicos que han aprendido como aprendices, es decir, cuando fueron estudiantes. No son todos, por supuesto, pero son muchos quienes tienen estas concepciones hacia la inclusión (López, Echeita y Martín, 2009) que, dicho sea de paso, no son fáciles de cambiar, entre otras razones porque los que nos dedicamos a esta tarea en calidad de “asesores psicopedagógicos” no siempre acertamos en la ayuda.

Un currículum sobrecargado de contenidos y con una estructura compartimentalizada, desde la que resulta poco efectivo el trabajo que debería garantizar el aprendizaje de las competencias imprescindibles (Coll y Martín, 2006), es otra barrera. En efecto, queremos que nuestros alumnos aprendan cada vez más y esa presión por los contenidos es una barrera de primer orden para que nuestros currículum sean universalmente accesibles (CAST, 2008), esto es, más capaces de adaptarse y ajustarse a la diversidad de alumnos que aprendan.

Una tercera barrera la constituyen culturas escolares que alguien ha llamado balcanizadas o, por ser más explícitos, que cuentan con una “estructura de caja de huevos”, que no quiere decir otra cosa

que cada uno está metido en su hueco, cada departamento o seminario didáctico está en lo suyo y donde las relaciones son, en muchos casos, poco colaborativas del tipo “yo a lo mío y tú a lo tuyo”.

Liderazgos educativos bastante inadecuados para promover el cambio, la mejora y la innovación escolar (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010), es decir, la transformación de las culturas escolares, las políticas o las prácticas que, en su origen, no fueron pensadas para “atender a la diversidad” y que ahora simplemente, con gran esfuerzo y frustración, tratamos de cambiar. Aquí tenemos una cuarta barrera.

Son otra barrera los centros poco accesibles y mal equipados tecnológicamente para servir de ayuda a los procesos de inclusión y, finalmente, lo que debería ser o debería haber sido, por justicia, la primera de estas condiciones: un profesorado bien remunerado y bien considerado socialmente dado que, lamentablemente, en muchos países todavía trabaja en condiciones laborables inaceptables (dobles turnos, triples turnos, salarios ínfimos, baja cualificación inicial, etc.), que hacen muy difícil el compromiso moral con una educación más inclusiva.

Termino este análisis del lado oscuro, pero antes de hacerlo quiero recordar que una de nuestras actitudes habituales es la “reconocer la paja en el ojo ajeno y no ver la viga en el propio”. En esta sala están sentadas personas con importantes responsabilidades en las administraciones educativas de sus respectivos países. Mucho cuidado con tomar estos análisis como único centro de posibles políticas de mejora porque podemos correr el riesgo, una vez más, de culpabilizar a los centros de educación secundaria, y a su profesorado, de las prácticas poco favorecedoras de los procesos de inclusión que ciertamente hoy observamos en muchos de ellos (Echeita et al, 2009), y no ver algunas importantes vigas o limitaciones que existen “en los ojos” de las propias administraciones.

Para evitarlo, también debemos hacernos algunas preguntas incómodas:

- ¿Los responsables de la política educativa de mi país comparten o se aproximan a la definición que aquí hemos planteado sobre qué es una educación inclusiva?
- Los esquemas de financiación y apoyo a las escuelas que tenemos establecidos, ¿ayudan a la inclusión educativa o a la larga la están perjudicando?
- ¿Existen esquemas disponibles de financiación y recursos para que se permita, precisamente, el apoyo entre escuelas?
- ¿Están los centros de educación especial o los dispositivos específicos que existen en mi país en sintonía o en consonancia con la definición de inclusión que hemos compartido?
- ¿Hay una buena coordinación con otras agencias y servicios?
- ¿Disponemos de una política de evaluación que nos permita decir si los alumnos más vulnerables a los procesos de marginación, fracaso o exclusión progresan satisfactoriamente y alcanzan determinados objetivos?

Estos son elementos claros de una acción política que, con todas las dificultades y limitaciones que reconocemos, bien pueden caer dentro de ese espacio llamado “inéditos viables”.

Los inéditos viables

El concepto es de Pablo Freire (1970) y nombra “*aquello que está un paso más acá de la utopía y un paso más allá de la realidad*”. Y es en esos inéditos viables donde yo quiero centrarme.

Mi propuesta al respecto la he organizado en torno un acrónimo que he llamado “META”, para seguir reforzando la idea de la importancia de tener una perspectiva y una meta clara y precisa sobre lo que entendemos y queremos cuando hablamos de inclusión y que he analizado en la primera parte de este texto.

Aprovecho, una vez más, para hacer un reconocimiento explícito y justo del papel que en este ámbito está desarrollando la UNESCO, a pesar de las dificultades y a pesar de las limitaciones que la propia organización acarrea, como seguramente todos conocemos. Aun así no observo, en ninguna otra organización, el liderazgo en estos temas que existe, todavía hoy, en la organización. Hace apenas dos años han vuelto a promover una Conferencia Internacional, al más alto nivel posible, para hacernos llegar precisamente esas definiciones, esa meta compartida. Junto con ella es constante la difusión de directrices para los políticos, pautas para los gestores y materiales para el profesorado⁵. No podemos olvidar el papel crítico que UNESCO tuvo en la Declaración de Salamanca y en su Marco de Acción de políticas educativas para las necesidades educativas especiales que hoy, veintiséis años después, sigue estando plenamente vigente en su sentido y en sus orientaciones.

Lo que ahora quiero es resaltar los cuatro aspectos adicionales a ese núcleo cuyas letras iniciales dan lugar al acrónimo:

- M** Para resaltar la idea de que necesitamos más manos para hacer frente al desafío de una enseñanza personalizada, en función de las necesidades de cada alumno, sin perder espacios ni oportunidades para el reconocimiento del otro y para el trabajo en común y cooperativo.
- E** Para hacernos recordar la importancia de llevar a cabo una evaluación constante de los progresos de nuestros estudiantes, así como de las barreras en el proceso de inclusión.
- T** Para hacernos pensar en cómo ganamos tiempo para pensar y reflexionar sobre lo que hacemos y sobre las razones o las evidencias que justifican lo que hacemos y dejamos de hacer, y
- A** Como sinónimo de más alma, del necesario fortalecimiento de los valores y los principios éticos que vienen a ser el alfa y omega de este proceso, esto es, su fuerza motivacional más importante y, al mismo tiempo, la recompensa más valiosa que vamos a encontrar por intentarlo.

Vayamos por partes. Más manos, ¿qué quiero decir con esto? Hace no mucho, hablando con un profesor, y analizando con él esta situación, me decía algo así:

“yo puedo preparar una clase con varios niveles de contenido, con tareas diferenciadas para la diversidad de mi alumnado, pero lo que no puedo es desdoblarme para llevarlas a cabo. Solo soy una persona, no puede estar en dos sitios al mismo tiempo, el don de ubicuidad no es propiedad de los mortales”.

¡Sin duda es muy cierto lo que decía! De ahí que un avance fundamental para sacar la inclusión educativa del armario de la retórica es la de ver cómo conseguimos más manos en el aula, enten-

⁵ Ver: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education>

diendo manos como el concepto de ayudas pedagógicas, sean tecnológicas, humanas u organizativas, para que cada alumno pueda rendir y progresar en su particular proceso de aprendizaje y participación. Esas manos son las que le pueden ofertar los propios compañeros docentes a través de esquemas variados como la enseñanza compartida, los grupos de apoyo o los profesores de apoyo que trabajan dentro del aula. Son las manos que se echan (y hoy vamos a tener aquí la oportunidad de verlo y de compartirlo) los propios estudiantes entre sí a través de esquemas de aprendizaje cooperativo.

Son también las ayudas que pueden prestar voluntarios, en distinto grado y condición, a través de los llamados “grupos interactivos” que tanto han ayudado a desarrollar y a implementar los equipos de investigadores y docentes que en nuestro país se conocen como Comunidades de Aprendizaje⁶. Por supuesto esas manos también pueden venir de las tecnologías de la información y la comunicación, que permiten individualizar el trabajo, guiar y aportar oportunidades de tutoría y de apoyo que los profesores no pueden dar si es que tienen un grupo amplio de alumnos. Ahí tenemos propuestas claras, concretas y precisas, que irían generando un sistema de facilitadores de los procesos de inclusión tanto en primaria pero, sobre todo, en secundaria, donde existen las mayores dificultades en este momento.

Esa es la percepción compartida por la comunidad internacional, es el análisis que en noviembre de 2009 se puso de manifiesto en una conferencia organizada por Inclusión Internacional, en Salamanca, en la que en un contexto de alta participación internacional se pudo apreciar que los avances que estamos observando en el proceso de inclusión del alumnado considerado con n.e.e. (y dentro de ellos, los que tienen discapacidad intelectual) son muy limitados, y que esas limitaciones y los mayores retrocesos o estancamientos se están produciendo, precisamente, en la etapa de la educación secundaria. Por lo tanto, esas manos son más que necesarias en ese contexto.

Necesitamos también más evaluación, porque como nos recuerda una y otra vez el profesor Ainscow (2005), “dentro de los sistemas educativos lo que se mide se puede conseguir”. El énfasis que le he dado a la tarea de definir la inclusión en torno a esas tres variables es porque esas tres variables se pueden definir y concretar. Por ello, podemos generar políticas de evaluación y de recopilación de evidencias que nos permitan decir dónde están nuestros alumnos en términos de progreso y aprendizaje de sus competencias básicas, cuál es su grado de participación y bienestar emocional allí donde se encuentran o, en qué tipo de centro están escolarizados esos estudiantes (comunes o segregados).

Vinculada a la tarea de más evaluación está la de analizar y recopilar evidencias que nos permita reconocer qué barreras existen en los centros. Una vez más no nos faltan ni ayudas, ni estrategias. Tenemos materiales difundidos por la OREALC/UNESCO Santiago como el *Índice para la Inclusión*, que promovieron los profesores Booth y Ainscow (2002), al que ya he hecho referencia. También está en marcha en la región un importante proyecto con la misma orientación llamado *Inclusiva*, que dirige desde Chile la profesora Cintia Duk de la Universidad Central.

Junto a estos procedimientos más formalizados, tenemos otros no menos eficaces como son el papel que puede proporcionar la observación constructiva de nuestras prácticas por nuestros propios

⁶ Ver: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

compañeros o, en su defecto, por medio de algún “amigo crítico”. Tenemos la estrategia de dar la voz a los propios estudiantes que pudieran estar, en un momento determinado, en situaciones de marginación (Susinos, y Parrilla, 2008), y que en algunos países está reconocido como un derecho específico de la infancia, centrado en la obligación por las autoridades de hacer que la opinión y las perspectivas de los niños y niñas sean tenidas en consideración en los asuntos que les conciernen.

Para llevar a cabo estas estrategias de más evaluación, y para ayudar a analizar y supervisar nuestros procesos tenemos, en algunos países, los que podríamos llamar de forma genérica “asesores psicopedagógicos”, y deberíamos tener más, para que nos ayuden a ver los procesos y las prácticas escolares que muchas veces permanecen invisibles o han sido aceptadas como normales, como son las situaciones de marginación y fracaso escolar de tantos miles y miles de niños y niñas en nuestros países (Gentile, 2001).

Para todo ello es indudable que necesitamos más tiempo. Vivimos esclavos de las urgencias y nuestros profesores y profesoras más que ninguno. Necesitamos más tiempo y más oportunidades para desarrollar un trabajo colectivo bien hecho, eficiente y eficaz, para pensar y para concretar currícula universalmente accesibles, diseñados para todos los estudiantes, currícula que desde el principio piensen en la diversidad del alumnado y no solo en la mayoría, para luego ver de qué forma hacemos algún tipo de adaptaciones de lo que fue diseñado solo para algunos. Esta es la estrategia como “diseño universal de aprendizaje” que va a jugar, a mi juicio, un importante papel en la mejora de la inclusión educativa (CAST, 2008).

Necesitamos tiempo para preparar ese trabajo coordinado con los apoyos y las ayudas disponibles. También se necesita mucho tiempo para construir, entre otras cosas, esos consensos y esos acuerdos en la difícil toma de decisiones en el dilema de las diferencias. ¿Qué hacemos con “Jorge” (Echeita, 2004) o con “Alejandra” (Echeita, 2010), para que consigamos que aprendan todo lo que pudieran aprender conforme a sus competencias, y que al mismo tiempo se sientan bien, reconocidos y valorados por sus compañeros en su diversidad, que tengan amigos y relaciones positivas con sus iguales (Echeita, 2006), para lo cual, en alguna medida, tiene que participar con ellos en espacios y tareas compartidas?

La cuarta y última letra de ese acrónimo era la A de más Alma, que la he utilizado para aglutinar el papel de nuestros valores y nuestros principios éticos. Como dice el profesor Booth (2006), al que yo tanto admiro, “en el fondo la inclusión educativa no es sino el proceso complejo, difícil, plagado de dilemas —como vengo reforzando— de llevar nuestros principios y nuestros valores a la acción”.

Alma es cómo conseguimos que el profesorado de educación secundaria dirija y rija su trabajo educativo por principios éticos tan básicos y tan cruciales para nuestra meta como es la ética de la justicia, que es desear para cualquier alumno lo mismo, ni más ni menos, que desearían para sus propios hijos. Que dirigieran su trabajo por la ética del cuidado, es decir, por estar pendientes de aquellos más vulnerables a las situaciones de marginación. Que dirigieran su trabajo por la ética de la crítica y de la autocrítica, de la reflexión continua sobre sus prácticas, sobre sus políticas, sobre sus propios valores, para evitar que algunos de ellos se configuren como barreras para la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos de sus estudiantes. Que se dirigieran, en último término, por la ética de la responsabilidad que se les ha asignado como docentes y

que no es otra que la de servir lo mejor posible a sus estudiantes, para lo cual debieran poner en juego los valores (solidaridad, amor, compasión, cooperación, etc.) que hay detrás de todo este proceso (Escudero, 2006).

Un famoso cuadro del gran pintor español Goya lleva el título *El sueño de la razón produce monstruos*. Tengo la impresión de que las preguntas y las dudas que desde hace un tiempo rondan en muchos políticos, administradores y prácticos respecto a la educación inclusiva, parecen encontrar respuesta en la afirmación del pintor.

¿Habremos ido demasiado lejos en el intento de acercar el sueño de una educación inclusiva a nuestras aulas, en particular, a los centros de educación secundaria? ¿Deberíamos recalibrar esa meta, no ser tan ambiciosos, conformarnos con algo más razonable? ¿La inclusión debería ser solo una aspiración reducida para algunos de los muchos alumnos y alumnas vulnerables durante algún tiempo o en algunos centros que voluntariamente estén dispuestos a ese “sacrificio”? ¿Si la inclusión requiere de tantos esfuerzos y recursos, no será algo accesible solo para algunos países desarrollados? ¿Les diremos a las familias y a la sociedad civil, que están manteniendo una lucha vital por el derecho de sus hijos y de sus hijas a una educación inclusiva, que esa lucha es utópica? ¿Es eso lo que le vamos a decir y justificar a cuenta de lo que cuesta reducir el trecho entre nuestros sueños y la dura realidad, que se resignen a la situación de opresión y desventaja en la que viven?

Para contrarrestar la tentación de acudir a la resignación como diagnóstico final de este proceso, lo que se precisa es empezar a remover barreras. El muro que les muestro en esta última imagen (falta la imagen) no es un muro sólido, no es un muro de cemento, no es un muro que requiere de una maquinaria extraordinariamente potente para tirarlo abajo. Es un muro hecho de pequeños adoquines, unidos sin argamasa, como algunas de las murallas y construcciones incas donde se pueden ir quitando uno a uno los ladrillos. Esa es la tarea a la que estamos convocados. Que cada cual descubra y analice en su sistema educativo sus muros, que vean cuál o cuáles de sus elementos son los que están “más sueltos”, esto es, lo que resultan más factibles de reducir o quitar. Puede que no sean, de entrada, los más importantes, pero detrás de uno va otro y luego otro y luego otro...

Lo importante es ponernos manos a la obra, aquí no sirven las declaraciones grandilocuentes. La acción guiada por principios es nuestro mejor argumento moral.

“La verdadera esperanza sabe que no es certeza. No es esperanza en el mejor de los mundos, sino en un mundo mejor”. Edgar Morin (Le Monde, 28/05/2010).

Referencias bibliográficas

- AEDNEE. AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2011). Proyecto *Teacher education for inclusion* <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>
- AINSCOW, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. Y OTROS (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York, EE.UU.: ROUTLEDGE.

- AINSCOW, M Y MILES, S. (2009.)** Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (161-170). Barcelona, España: Horsori.
- BLANCO, R. (COORD.) (2010).** El derecho a la educación (sección temática) *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(4), 15-22.
- BOOTH, T. (2002).** Inclusion and Exclusion in the city: concepts and contexts. En P. Potts and T. Booth (eds), *Inclusion in the city* (10-25), Londres, England: Routledge.
- 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* (211-217), Salamanca, España: Amarú.
- BOOTH, T & AINSCOW, M. (2002).** Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (2ªed). Manchester, England: CSIE [Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Trad y revisión. Ana Luisa López & Rosa Blanco. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO].
- BRISTOL CITY COUNCIL (2003).** *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools.* Disponible en: www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303.
- CAST (2008).** *Universal Design for Learning. Guidelines version 1.* Wakefield: MA Author <http://udlguidelines.wordpress.com>
- COLL, C. & MARTIN, E. (2006).** *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares.* Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006.
- DYSON, A. & MILKWARD, A. (2000).** *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion.* Londres, Inglaterra: Paul Champan Publishing.
- ECHAITA, G. (2004).** ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 12(2), <http://ice.deusto.es/rinace/vol2n2/Echeita.pdf> (consultado el 04/04/2011).
- ECHAITA, G. (2006).** Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (219-229), Salamanca, España: Amarú.
- ECHAITA, G. (2008).** Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Descargado el 6 de julio de 2008 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- ECHAITA, G. (2010).** Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, Mª D. Hurtado y F. J. Soto (coords.), *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, (1-13) Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ESCUDERO, J. M. (2006).** Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación, *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- ESCUDERO, J, M. Y MARTÍNEZ, B. (2011).** Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- FLORIAN, L. Y LINKLATER, H. (2011).** Preparing teachers for inclusive education: using inclusive

- pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- GENTILI, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- LÓPEZ, M., ECHEITA, G. Y MARTÍN, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.
- MORIÑAS, A. B. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- MURILLO J., KRICHESKY G., CASTRO A. Y HERNÁNDEZ R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186.
- <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>. Consultado el (04/04/2011).
- NÚÑEZ, J.P. & JÓDAR, R. (2010). La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial. *Revista de Educación*, 353, 549-570.
- OEI. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2011). Diplomado en inclusión educativa "Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad". <http://www.oei.es/cursoinclusiva/>
- PARRILLA, A. (2010). Ayer, hoy y mañana de la educación inclusiva. En P. Arnaiz, Mª D. Hurtado y F.J. Soto (coords.), *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- PROYECTO ATLÁNTIDA, (2011). *La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida*. Madrid, España: Proyecto Atlántida (www.proyectoatlantida.net).
- PUJOLAS, P. (2009). *9 Ideas básicas sobre el aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Graó.
- 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* <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>. (Consultado el 17/02/11).
- NACIONES UNIDAS (2008). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad <http://www.convenciondiscapacidad.es/>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Assuring access to education for all*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2008). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Documento Final. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spa%5B1%5D.pdf

La educación que queremos: avanzando hacia proyectos singulares de felicidad

JAVIER TAMARIT

Responsable de Calidad de FEAPS⁷

El origen de este artículo se encuentra en la reflexión que realizamos, en la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS, respecto a la educación y su sentido para la vida humana. En opinión de FEAPS, y también en mi opinión personal, el sentido de la educación se encuentra en hacer que las personas, todas las personas, tengan las mayores posibilidades y competencias para desarrollar una vida buena desde el punto de vista ético, una vida plena, una vida feliz.

Por eso, a lo largo de estas páginas, meditaremos sobre la necesidad de contar con una educación diseñada por la ética y no por la economía, una educación que oriente sus esfuerzos a contribuir a la construcción de personas felices más que meramente contribuir a la construcción de profesionales o trabajadores competentes. Hablar de educación inclusiva lleva necesariamente a reflexionar sobre qué educación queremos, qué educación debemos tener para generar personas capaces de construir un destino de bienestar personal, de búsqueda y promoción de una vida feliz y plena y de contribuir a la construcción de un destino colectivo de bienestar social.

1.- El movimiento asociativo FEAPS

FEAPS es un movimiento asociativo español fundado en 1964, es decir, cuenta con más de cuarenta y cinco años de existencia. Su base es familiar, es abierto a la ciudadanía y sus principales objetivos son defender los derechos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, impartir servicios y convertirse en un agente de cambio social.

Como confederación se encuentra integrada por 17 federaciones, una por cada comunidad autónoma más las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, 891 entidades sin ánimo de lucro asociadas y cerca de 4.000 centros y servicios. En total atiende a más de 106.000 personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, de todas las edades, tiene más de 235.000 socios, cerca de 24.000 profesionales trabajan en ella, 8.000 directivos la dirigen y más de 8.000 voluntarios la apoyan. Podemos decir que, aproximadamente, uno de cada ciento veinticinco españoles forma parte del movimiento asociativo FEAPS.

⁷ Confederación Española Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. -

Cada entidad miembro de FEAPS es una organización jurídicamente independiente que en forma voluntaria se asocia con la federación correspondiente y esta, a su vez, con la confederación. Es importante tener en cuenta este sistema de organización pues denota que nuestros acuerdos se generan por la base del consenso y el compromiso común.

La misión actual de FEAPS es “contribuir, desde su compromiso ético, con apoyos y oportunidades, a que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo y su familia puedan desarrollar su proyecto de calidad de vida, así como a promover su inclusión como ciudadano de pleno derecho en una sociedad justa y solidaria”⁸.

Fue recientemente, en 2010, cuando modificamos nuestra misión para quedar definida tal y como antes se ha citado. Hasta ese momento y desde 1996, FEAPS había tenido como misión “mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y de sus familias”. Con el cambio hemos transitado del plural al singular, de ‘las personas’ y ‘las familias’ a ‘cada persona’ y ‘cada familia’. Ya no nos parece que tengamos que mejorar la vida de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, en plural, sino que debemos comprometernos con mejorar la vida de cada persona, porque nos importa la vida de cada sujeto singular, único e individual.

La misión de FEAPS a partir de ahora es, como ya se ha señalado, contribuir desde un compromiso ético, con apoyos pero también con oportunidades, a que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo, y su familia, puedan desarrollar su proyecto de vida, su proyecto de calidad de vida, su proyecto de felicidad personal, así como a promover su inclusión como ciudadana de pleno derecho en una sociedad justa y solidaria.

También hemos querido comprometernos con lo que hemos de hacer para generar un entorno más justo y solidario y no solo con qué apoyos y oportunidades proporcionamos a cada persona y a su familia.

2.- El aporte de FEAPS a la educación

Las políticas españolas de integración nacen en los años ochenta. Veinte años antes de eso, la cultura establecida sobre las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo determinaba que solo unas cuantas de ellas eran ‘educables’, otras meramente ‘adiestrables’ y, el resto, simplemente receptoras de cuidados básicos sin expectativa alguna de desarrollo de habilidades.

Motivados por la ausencia de respuestas, en la escuela ordinaria, para los niños y niñas que tenían cierta discapacidad intelectual o del desarrollo (aquellos que entraban en la categoría de educables) algunas familias iniciaron —en los años cincuenta y sesenta— el proceso de crear colegios de educación especial, sumándose a los que ya existían, promovidos principalmente por profesionales del área.

Fue durante los primeros años de los ochenta que España dio paso a la creación de políticas de integración y, consecuentemente, a la generación de recursos para atender específicamente al alumnado con discapacidad. De esta forma, los centros de educación especial creados por las

⁸ Ver: <http://www.feaps.org/conocenos/mision.html>

familias años antes pasaron a tener una fuente estable y adecuada de financiación. Los centros específicos de educación especial se fueron destinando implícitamente al alumnado con mayores y más permanentes necesidades específicas de apoyo educativo, pues las familias con hijos con discapacidad con menores necesidades de apoyo entraban en el circuito, cada vez más numeroso y mejor dotado, de las escuelas de integración.

Esto trajo como consecuencia que los esfuerzos y recursos de las familias del movimiento asociativo se dedicaran a ofrecer respuestas, hasta entonces prácticamente inexistentes, a personas adultas con discapacidad intelectual o del desarrollo mediante la creación, principalmente, de centros ocupacionales. También se crearon centros de día destinados a la atención de personas con discapacidades más graves.

La reflexión nos lleva a establecer que, sin darnos cuenta, hemos abandonado un tanto la educación, no por no seguir creando centros educativos específicos —que ya no son necesarios— o gestionando los existentes, sino por no haber generado sistemas de apoyo a las familias y a los niños que entraron en la red de integración, quienes, además de la escuela, siguen teniendo otras necesidades de apoyo social, de salud e, incluso, de apoyo específico educativo, en algunos casos.

Tras el análisis de nuestra historia, el resultado de esta reflexión es que en FEAPS debemos apostar con fuerza por la educación y debemos hacerlo en colaboración con las redes de educación ya existentes.

En febrero de 2009 convocamos a un congreso sobre educación en la ciudad de Córdoba, en España, cuyo lema fue *Educación + Incluir = Convivir*. En él hablamos de cómo nuestro movimiento asociativo debe soñar una educación muy especial, porque queremos una educación muy especial en el sentido positivo, una educación para todos los alumnos en una escuela verdaderamente inclusiva, especial no para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo sino para cualquier alumno y cualquier alumna, para cualquier niño y niña. Pensamos, en definitiva, que todo niño y toda niña tienen derecho a una educación especial, singular, muy propia para su vida y para su desarrollo pleno como persona en una comunidad de alta excelencia ética. De ese congreso emanó el documento *La educación que queremos*⁹.

2.1. Una educación de calidad que responda a la singularidad de cada persona

Cuando reflexionamos sobre educación nos planteamos, entre otras cosas, qué se entiende por calidad en la educación, de qué hablamos cuando hablamos de una educación de calidad.

Juan Carlos Navarro¹⁰ traduce la calidad en educación de muy diversas maneras:

1. Como puntuaciones en pruebas sobre **medidas cognitivas** globales.
2. Como **valor añadido** (capacidad de compensar desventajas externas).
3. Como la relevancia que presenta para el **mercado laboral**.

⁹ Ver: <http://www.feaps.org/que-hacemos/personas/educacion.html>

¹⁰ Intervención disponible en: http://www.iadb.org/res/pub_desc.cfm?pub_id=P-860

4. Como **satisfacción** de las partes interesadas (familias, alumnado, empresas, etc.).
5. Como fuente clave de numerosas cuestiones altamente valoradas (valores cívicos, entornos para el cuidado de la infancia, cultura común, cohesión social, entre otras).

Analicemos brevemente estas propuestas.

Podemos suponer que la educación es de calidad si el alumnado presenta un buen nivel cognitivo global, es decir, puntúa alto en pruebas estandarizadas de desarrollo educativo y avanza en su desarrollo cognitivo.

O podemos entender la calidad en educación como valor añadido, en cuanto a su capacidad de compensar desventajas externas. De esta forma, una educación es buena cuando es capaz de compensar determinadas condiciones personales, añadiendo valor a la vida de sus receptores.

En tercer lugar, si revisamos la relevancia que la educación presenta para el mundo del trabajo, una buena educación es aquella que proporciona buenos trabajadores para el mercado laboral.

Como satisfacción en las partes interesadas, Juan Carlos Navarro establece que una educación de calidad es aquella que el alumnado, sus familias o los profesionales involucrados perciben como satisfactoria, significativa y buena.

El quinto y último punto describe lo que en FEAPS consideramos como educación de calidad. En él se propone que la calidad de la educación debe ser vista como fuente clave de numerosas cuestiones altamente valoradas; valores cívicos, entornos para el cuidado de la infancia, cultura común, cohesión social. Nuestra organización ve a la educación como una palanca esencial para tener una vida buena, merecedora de ser vivida por cada persona, por cada niño o niña, y para la construcción de una sociedad más cohesionada y más basada en valores de ciudadanía y de solidaridad.

En este mismo sentido es muy significativa la siguiente frase de María Antonia Casanova (2009): “La importancia de la escuela radica en que es la institución que ‘prepara para la vida’, por lo que es imposible separar la escuela de la sociedad” (p. 166). Estas y otras afirmaciones similares son las que en FEAPS nos señalan el horizonte por dónde tendríamos que ir en educación. Pero también nos encontramos con que la realidad puede ser muy diferente al escenario soñado.

Para ilustrar este medio adverso, el pedagogo Francesco Tonucci¹¹ nos muestra un dibujo en el que se ve a niños y niñas, todos diferentes, unos con un peinado, otros con otro, unos más altos, otros más bajos, unos con gafas, otros sin gafas, entrando por la misma puerta en la ‘fábrica’ de la educación, la escuela obligatoria, donde hay maquinaria fabril que a cada niño le ofrece una serie de materiales educativos, se les inocular esos materiales en su cabeza —en la imagen se les inyecta a los niños el material didáctico— de la que salen preparados y orientados para la carrera, el bienestar, la cultura, la dignidad y el poder. En esta fábrica de la escuela igualadora queda prohibida la entrada, dice Francesco Tonucci, al personal ajeno, a los padres, a los periódicos, al trabajo, a la política, al sexo, a la cultura general y a la cultura popular.

¹¹ Ver: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro7/entrevistaf.htm>

De esta fábrica salen todos iguales y exactos, como clones, junto a un gran cartel que les advierte: 'Sed buenos ciudadanos, la sociedad os espera'. Pero todos aquellos que no han podido ser 'reciclados' desde su diversidad para salir iguales, salen por las alcantarillas de los deshechos de la fábrica de la escuela y van a las clases diferenciales, a las aulas de los que tienen retraso, a trabajos de menores, al mundo de las drogas, a la ignorancia, al alcohol. Así planteada la situación es muy impactante, pero no por ello es menos esclarecedora.

Podríamos hacer un paralelo con la escuela especial, donde también, en muchas ocasiones, se ha actuado del mismo modo con las personas con discapacidad; los ciegos son todos iguales, con los mismos problemas y dificultades, las personas con discapacidad intelectual son todas iguales, con las mismas necesidades y con los mismos límites. De hecho, nos hemos preguntado muchas veces si es sensato tener escuelas exclusivas para niños con un determinado trastorno, como por ejemplo: escuelas para niños con autismo o para niños con síndrome de Down. Podríamos considerar que crear escuelas según la deficiencia causante de la discapacidad o según la puntuación en un test de inteligencia es igual de aberrante que crear escuelas según características físicas tales como el color del pelo de los niños (¿imaginamos una escuela exclusiva para niños rubios?).

Hoy contamos con escuelas especiales (centros específicos de educación especial) que están luchando, fruto de su compromiso ético con un enfoque centrado en el alumno como ser humano pleno y no en su discapacidad, para orientar su acción educativa más por los apoyos requeridos por cada persona que por el tipo de discapacidad. Además están promoviendo activamente su transformación como escuela hacia convertirse en un centro con prácticas educativas más singulares, más específicas, más individuales y más mirando a la persona, mirando a cada alumno en su contexto vital. Escuelas en las que lo importante no es el trastorno del alumno sino la especificidad de los apoyos que le pueden proporcionar.

En este sentido, las escuelas específicas para un tipo de alumnado deben entenderse como escuelas que cuentan con los recursos apropiados para dar la respuesta apropiada a aquellos alumnos que lo necesiten, independientemente del tipo de trastorno que tengan; por ejemplo, las escuelas de autismo no serían tanto escuelas exclusivamente dedicadas a alumnado con diagnóstico dentro de los trastornos del espectro de autismo, sino escuelas con recursos de gran especialización en las necesidades singulares de quienes presentan esos trastornos (comunicación, socialización, conducta), recursos que pueden y deben servir a todo alumno que tenga esas necesidades aun cuando no comparta el diagnóstico. Recursos que pueden darse en el contexto de la escuela especializada, pero que también deben darse en el contexto de cualquier escuela que tenga alumnado con esas necesidades específicas de apoyo educativo.

Por eso en FEAPS decimos que necesitamos escuelas que se comprometan con la atención individualizada a la persona con independencia de su patología, de su limitación o del origen de su discapacidad o su deficiencia. No podemos pensar en entregar la misma respuesta educativa a los niños y niñas diferentes porque tengan una discapacidad concreta o un síndrome concreto de origen; cada persona es singular y diferente. Y la gran lucha de las personas con discapacidad viene por quitarse el plural que la sociedad, la historia y la cultura les ha impuesto: los ciegos, los sordos, los discapacitados... Debemos conquistar el singular en la educación. Juan no es un miembro del colectivo de los 'autistas', es Juan, que tiene autismo, pero que también tiene determinadas

capacidades junto a determinadas limitaciones; Carlos no es 'Down', es Carlos, que además de tener síndrome de Down es un niño al que le fascinan las montañas madrileñas pero, al mismo tiempo, tiene una discapacidad motora que le impide caminar bien... Es Juan, es Carmen, es Luisa, es Carlos, es cada niño, cada niña.

2.2. - El sentido de la educación y su vinculación con la ética

Foster (2004) decía:

"La escuela como organización ha llegado a ser vista de un modo casi totalmente instrumental: como una herramienta para lograr aquellas metas sociales que se estiman importantes en un periodo particular pero casi siempre centrándose en el desarrollo de un ciudadano productivo y disponible para un empleo. Esta visión instrumental relegaría, entonces, a menudo a las escuelas a ser herramientas de la economía, y aunque la educación en sí misma pareciera permanecer universalmente valorada como un bien inherente, la escuela como organización llegaría a ser valorada por lo que ella pudiera alcanzar en relación, en gran medida, con la economía" (p. 186).

En gran parte de nuestra cultura occidental moderna estamos sutilmente desarrollando una escuela delineada por la economía, orientada a la producción y a lo laboral. Y es muy distinta una educación delineada y esbozada por la economía a una educación delineada y esbozada por la ética. Muy distinta. En FEAPS, esto también nos hace reflexionar sobre el mejor modelo de educación.

Traigo a colación una viñeta del dibujante argentino Quino en la que se observa a un papá dando información adecuada sobre el mundo a su bebé. Le enseña un coche deportivo y le dice: *'Mira, hijo, piernas'*. Luego le indica un ordenador y le dice: *'Cerebro'*. El bebé sigue muy atento, con su chupete en la boca. Le señala en la siguiente viñeta un teléfono móvil y le dice: *'Contacto humano'*. Le enseña una televisión en la que se observan una serie de escenas un tanto procaces y le dice al bebé: *'Cultura'*. Luego lo pone frente a un espejo y le dice: *'El prójimo a quien amar'*. Le muestra basura rodeada de moscas y de malos olores y le dice: *'Ideales, moral, honestidad'*. Finalmente le presenta un gran billete de dólar, de peso, y le dice: *'Dios'*. Y tras todo ello el papá dice: *'Es importante que desde pequeño aprenda bien cómo es todo'*. Aquí tenemos otra idea para esta reflexión sobre lo que es la buena educación.

La educación no es solo lo que a una persona se le ofrece en el contexto de la escuela, sino también lo que la propia escuela aporta en la creación de una sociedad mejor, más justa y solidaria. En FEAPS nos preguntamos en qué medida debemos luchar para que haya una escuela inclusiva para, por ejemplo, Juan, un niño que tiene grandes discapacidades, si el entorno de inclusión social en el que está Juan fuera un entorno manejado por valores contrarios al propio valor de la inclusión. Parecería un contrasentido preparar a las personas para participar en una sociedad moralmente aberrante y predispuesta contra estos principios. Por lo tanto, la escuela tiene algo que decir en la construcción de mejores valores sociales y en la construcción de un entorno de justicia y solidaridad. Esto es, en nuestra opinión, papel irrenunciable de la escuela y de las políticas educativas, aunque no solo de ella.

Hay personas que se mueven en la vida más por motivaciones extrínsecas (fama, prestigio, poder, dinero) y existen otras personas que se mueven más por motivaciones intrínsecas (valores, cohesión social, afecto positivo, redes interpersonales significativas de apoyo mutuo, solidaridad). Esta distribución social no es neutra, conforme más peso tengan, en una sociedad, las motivaciones extrínsecas, más contrario va a ser el resultado social en relación a la inclusión social que pretendemos general y promover desde el ámbito de la escuela y de la educación. Por lo tanto, la inclusión educativa tiene también un papel esencial, desde un punto de vista ético, en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, una sociedad de avance hacia la excelencia moral.

Formar para la vida también es formar para una vida de producción, de contribución a la sociedad. En la vida de cualquier persona es importante que esta tenga el sentido y el propósito de contribuir a los demás. En esta línea hay buenas señales en el ámbito de la discapacidad intelectual o del desarrollo en España, donde las personas con discapacidad intelectual están descubriendo el papel que pueden ejercer como voluntariado de apoyo a otras personas en situación de exclusión. Hacen voluntariado para apoyar al pueblo saharauí pues han descubierto que entre su gente también hay personas con discapacidad intelectual que no tienen los recursos con los que ellos sí cuentan. Una mujer va de Cuentacuentos a la escuela infantil; con apoyo de imágenes y de textos breves que le ayudan a desarrollar bien la narración de cada cuento, una vez a la semana protagoniza una actividad que le genera una alta autoestima.

El Ministerio de Sanidad y Política Social español ha hecho, en nuestra opinión, un buen Plan de Acción para el periodo 2009-2012 dirigido a las personas con discapacidad. De manera valiente y sincera plantea, desde el principio, algo clave para entender la situación y el contexto en el que nos movemos: ***“todas las personas con discapacidad menores, jóvenes, mujeres y hombres tienen un rasgo común: que en mayor o menor medida padecen un déficit de ciudadanía, dificultades para el ejercicio y disfrute de sus derechos, tanto civiles como políticos y sociales”*** (negrita en el original, Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009, p. 6). ¿Qué queremos decir con esta anotación? Pues que deberíamos considerar que la escuela tendría sentido como construcción, apoyo o fomento en la construcción de una ciudadanía plena. La ciudadanía plena se asienta en tres grandes pilares (Peña, 2000): participación, pertenencia y derechos, y algo tiene que decir la escuela sobre cada uno de ellos. Por eso en FEAPS abanderamos una verdadera educación para la ciudadanía pero en mayúsculas, no solo como asignatura sino como la construcción de la ciudadanía plena desde el ejercicio de la educación.

En FEAPS debatimos qué educación queremos desde el siguiente principio: no hablamos de la educación que queremos para el niño o la niña que tenga discapacidad intelectual o del desarrollo, sino la educación que queremos para cualquier niño, donde también se incluya el niño o la niña con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual o del desarrollo.

a) ¿Cómo planteamos la educación que queremos?

Proponemos una idea que nos ofrece Edgar Morin, el filósofo de la complejidad, extraída de su informe sobre los siete saberes para la humanidad que le encargó la UNESCO. En un apartado el autor expresa: “...educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa,

educar para la comprensión humana es otra, y ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación, enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morin, 1999, p. 51). Morin observa que la educación tiene que ver con el apoyo a ese proceso de enseñanza de comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. En este mismo sentido, otro colega y yo decíamos sobre la educación:

“El sentido de la educación depende del tipo de planteamiento que, aún no conscientemente, nos hagamos; por un lado, podemos considerar el fin educativo centrado en el presente, en la dotación en el momento que corresponda de unos contenidos concretos de conocimiento; desde otro punto de vista, podemos considerar la educación con una finalidad proyectada al futuro vital del niño, en donde la mera inyección de conocimientos desdibuja su sentido si no persigue cierto impacto en el desarrollo de una vida mejor. En este caso la acción educativa persigue el sueño de servir, de ser útil, para lograr una vida percibida plena, satisfactoria, digna y en búsqueda activa de entornos justos en los que convivir” (Arbea y Tamarit, 2003).

b)¿Qué sentido tiene la educación? ¿Para qué educar?

Preguntémosnos para qué queremos la educación porque, si tenemos una misión, tendremos un camino, y si queremos resultados concretos podremos poner en marcha apoyos concretos.

En FEAPS planteamos que la misión de educar es “conseguir que la persona tenga poder para, con los apoyos necesarios, construir, desplegar y defender su proyecto vital en contextos de convivencia justos, contribuyendo a la riqueza humana y contribuyendo a la transformación hacia una sociedad de excelencia moral” (FEAPS, 2009, p. 32).

Esta misión puede parecer utópica, aunque bienvenida sea la utopía, pero nos plantea algunas claves importantes. Queremos que cada persona tenga poder, es decir, que cada persona sea agente y protagonista de su vida, que tenga ‘capacidad para’ y sea percibida ‘eficaz en el control de su vida’, que también tenga ‘voluntad’ para vivirla y tenga motivación para hacerlo. Dice, la misión descrita, ‘en contextos de convivencia justos’, es decir, en un entorno social adecuado pues no podemos educar con independencia de los entornos, no podemos educar en unos valores dentro del aula y tener fuera una sociedad contravalor. Contribuyendo a la riqueza humana y a la transformación de hacer una sociedad de excelencia moral; es decir, planteamos para el alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo, pero también para cualquier persona, que la educación le debe proporcionar herramientas, capacidad y poder para contribuir al bienestar del resto de las personas. Para que esté en cohesión con otros y no en soledad con otros y para que contribuya al desarrollo de un mayor capital social. En esto tiene mucho que decir una buena educación.

Proponemos alimentar en los niños, desde pequeños, la percepción de que las cosas ocurren derivadas de sus acciones, de que pueden y deben tener voluntad precisa para ser actores en la construcción de su vida, contando con apoyos para conseguirlo. Lo primero que nos surge es que todo esto casaría mal con una escuela donde todos están sentados, callados, obedientes a lo que dice el adulto y donde la acción es unidireccional (del docente al alumno): “haz este trabajo, aprende esto, escucha, siéntate, quieto, ahora habla...”. Quizá se ajustaría mucho más con procesos

de colaboración, de construcción compartida con grupos de iguales y con la guía del adulto, con ideas y propuestas más derivadas de lo que plantea la psicología de Vygotsky que con procesos de acción meramente unidireccional.

Hay otros autores que también apuntan la idea de la ética como base de la educación (entendida en general y no solamente como algo que afecta a la etapa escolar). José Ramón Amor es un experto en bioética y en un artículo reciente dice: “es imposible no soñar vidas más hechizadas y etéreas salvo si uno se contenta con una vida sin sabor ni color. Cuando el único horizonte de nuestras vidas es lo cotidiano como tal, existe el riesgo de que las incertidumbres meteorológicas se presenten como acontecimientos considerables y nuestra vida interior tienda a reducirse a la de nuestras molestias gástricas, algunos viven y otros parecen tan solo subsistir” (Amor, 2009, p. 77). Nos parece impactante, sugerente y movilizadora esta idea; cuando pensamos en que, en la vida de muchas personas que presentan discapacidad intelectual o del desarrollo, se genera solamente el interés de lo más cotidiano, de lo menos relevante, de lo que genera menos brillo vital. Por eso nos preocupa que, en vez de una vida plena, se apueste y se promueva desde el modelo educativo, una vida plana. Seamos conscientes de la diferencia de una sola letra: de plana a plena.

¿Estamos ofreciendo, a niños y niñas con necesidades concretas de apoyo educativo, una educación que favorece una vida plana, sin brillo, sin ninguna relevancia, sin relieve, en vez de alimentar una vida plena? Esta es una reflexión importante a hacerse en el contexto de las políticas educativas y sociales y de las escuelas y las prácticas profesionales. Nos afianzamos en la idea de que, para encontrar cómo debería ser la educación ideal para cualquier niño o cualquier niña, el modelo educativo debe tener inoculada una buena inyección de base ética, y no solamente de base económica.

Cuando hablamos de ética hablamos de vida plena, de proyectos de vida y de felicidad, reconociendo que no es la educación y la escuela la única que tiene que alimentarlos pero que sí es una palanca esencial para ello. La experiencia nos dice que no correlaciona la educación que estamos dando con la percepción de vida adulta exitosa, pues la gente no es más feliz por haber tenido una aparente buena educación. Algo falla y, si la gente no es feliz y no tiene satisfacción personal, difícilmente vamos a contribuir a crear una sociedad mejor.

Xabier Etxeberria señala, desarrollando la definición de ética entregada por Paul Ricoeur (anhelo de vida realizada con y para los otros en instituciones justas), que ese ‘anhelo de vida realizada’ es similar a desear, eficazmente, una vida lograda:

“La ética se inscribe antes que nada en las profundidades del deseo, anterior, en este sentido, a los rigores de cualquier imperativo. Y lo que deseamos es ser felices, entendiendo por tal disfrutar de una vida que vale la pena ser vivida, de una vida que en su totalidad podremos calificar como lograda, como realizada. Una vida en la que se integra armoniosamente un complejo conjunto de experiencias en el marco de un adecuado proyecto de autorrealización. Lo primero que se nos impone en este sentido es reconocer plenamente a las personas con discapacidad como sujetos de este horizonte de vida lograda. Y no les reconocemos de ese modo no solo cuando maliciosamente les truncamos sus posibilidades, sino cuando quienes nos relacionamos con ellas, incluso desde la mejor voluntad benefactora, nos centramos en evitarles sufrimientos y en ofrecerles entornos seguros a costa de reducirles el campo de sus iniciativas posibles.”

Todos los humanos, discapacitados o no, estamos llamados a explorar todas nuestras potencialidades, por supuesto, prudencialmente, pero teniendo en cuenta que la prudencia no se expresa en las actitudes timoratas, porque estas son uno de los extremos viciosos de los que hay que huir; tampoco, evidentemente, en osadías atolondradas, pero sí en ese término medio que no excluye los riesgos cuando valen la pena y se asumen en marcos razonables” (Etxeberria, 2006, páginas 24-25).

c) ¿Qué podemos hacer para avanzar hacia planteamientos de una educación orientada por la ética?

· Generar procesos de reflexión en las escuelas

Para esto hemos construido la Guía REINE. La generamos con un grupo de trabajo que en FEAPS denominamos UDS (Unidades de Desarrollo Sectorial), configurado por expertos en educación que participan del movimiento asociativo. Curiosamente todos ellos son expertos desde ámbitos de educación segregada, pero tienen la intención clara de cambiar las cosas y están comprometidos con la lucha por una educación diferente e inclusiva.

REINE significa Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela (FEAPS – UDS Educación Estatal, 2009)¹².

¿Qué pretende esta guía REINE? Para entenderlo mejor describiré una imagen: imagine, quien lea esto, que ve un muelle gigante, duro, muy fuerte y difícil de mover, sobre el cual se ve a un pequeño personaje intentando comprimir el muelle con su peso. Pero es muy difícil y no acaba de lograrlo; en cuanto comprime un poco el muelle, la fuerza del mismo hace que recupere su forma y se estire de nuevo.

Contamos con un concepto interesante para explicar esto; la resiliencia, característica del mundo de los objetos físicos que podemos denominar como elasticidad. Un papel, por ejemplo, es muy poco resiliente, si yo lo arrugo se quedará con esta nueva forma arrugada y, por mucho que yo quiera, será difícil que vuelva a su forma original. Decimos entonces que el papel es poco resiliente. Por el contrario, una pelota de goma es muy resiliente, pues tras apretarla con nuestras manos vuelve a su forma original. En las personas observamos lo mismo, hay personas más resilientes y otras menos resilientes; hay quienes, ante un vaivén difícil de la vida, se recuperan pronto y vuelven a ser fuertes, capaces, poderosos; pero hay gente que se queda abatida, que no logra recuperar su forma previa pues tienen escasa resiliencia. Lo mismo pasa con las organizaciones, hay algunas muy resilientes, muy capaces de recuperar su forma después de una situación crítica, y otras que son poco resilientes y cambiarían la forma tras una situación determinada.

El concepto que queremos introducir es el de resiliencia negativa. Nos podemos encontrar con organizaciones, en nuestro caso con escuelas, altamente resilientes, pero para seguir haciendo lo que no deben hacer. Es decir, si son escuelas poco inclusivas, con una cultura muy tradicional y con poca intención de cambio, al maestro o maestra que tiene buena intención le pasará como al personaje del muelle. Por mucho que se mueva el muelle enseguida volverá a su forma original,

¹² Disponible en: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/117-guia-reine-reflexion-etica-sobre-la-inclusion-en-la-escuela-.html>

porque es muy difícil que una sola persona cambie la forma de organizaciones altamente resilientes en negativo. Con la idea de cambiar esto nació la Guía REINE. Se necesitan todas las fuerzas de todas las personas para generar cambios duraderos y sostenibles en la cultura de las escuelas.

La Guía REINE ofrece un espejo a la escuela que desee mirarse en él, para luego, a la luz de su reflejo reflexionar sobre criterios considerados positivos por expertos en inclusión educativa. Un ejemplo extraído de la guía: los profesionales apoyan y orientan al alumno y a su familia a descubrir su proyecto de vida, el más ajustado a las necesidades del alumno. Sobre este punto debaten los miembros de la comunidad escolar, analizan y discuten en qué medida hacen o no hacen lo planteado, si lo deberían o no hacer, qué tendrían que hacer para mejorar, y deliberan. Se plantea a la escuela sus compromisos con la inclusión y con la ética.

• Formación docente

Otra palanca de transformación hacia una escuela inclusiva es la formación de los maestros, y la ética también tiene aquí un papel pues, en nuestras escuelas, producto de ver la educación como la entrega de conocimientos, probablemente estamos yendo a una educación más orientada por la técnica que por la ética.

Un buen profesional de cualquier servicio de apoyo al ser humano, y eso es la educación, ha de ser, en nuestra opinión, un profesional en el que se equilibren tres grandes ámbitos de competencia: en primer lugar, debe poseer excelentes competencias técnicas: saber cómo enseñar determinados conocimientos, habilidades o actitudes desde modelos de colaboración y basándose en la ciencia, la experiencia y los intereses y preferencias positivos de su alumnado; en segundo lugar, la ética: los profesionales de calidad también han de serlo en el ámbito de la ética personal y profesional, actuando siempre en el mejor interés de su alumnado y siendo modelo permanente de excelencia ética y transmisores y promotores de valores esenciales; en tercer lugar, la empatía: el profesional de la educación ha de ser competente para ponerse en el lugar del otro desde la solidaridad humana, y así modular su actuación.

Estamos haciendo poco en la formación docente, desde las universidades y desde las escuelas, para que los futuros profesionales de la educación tengan formación en ética y en procesos de buenas relaciones interpersonales, de manejo de conflictos, de empatizar, de ponerse en la piel de otro y de generar, a partir de ahí, aprendizaje. Cuando se observan los planes de formación permanente, ya en el transcurso del ejercicio profesional, se cae en la cuenta que se tiende a dar cursos técnicos, cómo enseñar a escribir o cómo enseñar la lectura global, pero no se encuentran fácilmente modelos de formación sobre aspectos de ética en la educación, de la ética del comportamiento de los propios docentes o de los compromisos éticos que pueden tomar.

Necesitamos maestros y maestras que valoren su papel y el sentido de su actividad. Una actividad dirigida a otorgar, como se señalaba en la viñeta de Francesco Tonucci, conocimientos en la fábrica escolar, humana y profesionalmente es poco apetecible para un maestro o maestra comprometidos. Estamos descansando en que, afortunadamente, hay mucha buena gente en educación, buena como persona y como profesional, pero no podemos quedarnos quietos en esta realidad, porque todos los indicadores apuntan a que el factor clave en el éxito escolar son los buenos maestros.

Otro apunte sobre el perfil ético ideal de un buen profesional del cuidar (la educación es un cuidar esencial) nos lo ofrece Francesco Torralba (2000). Este autor señala cinco características a las que califica de virtudes básicas e ineludibles en el cuidar: confianza, compasión, competencia, confianza y consciencia: “El primer constructo de la tarea de cuidar, el más fundamental de todos, es la virtud de la compasión. Difícilmente se puede desarrollar la acción de cuidar sin la experiencia de la compasión, aunque la experiencia de la compasión no es suficiente para el desarrollo óptimo de los cuidados. La compasión es, pues, la condición necesaria, pero no suficiente” (Torralba, 2000, p. 104).

Hemos señalado la ética, la empatía y el buen hacer técnico como factores de una acción educativa inclusiva y, junto a ellos, agregamos las creencias y actitudes de los docentes. En el ámbito de los trastornos del espectro del autismo, un estudio reciente (Horrocks y cols., 2008) encontró que la inclusión dependía de las creencias del director de la escuela, si la escuela tenía un director con creencias positivas para la inclusión se generaba más inclusión, si no era tan proclive a pensar en positivo en la inclusión, la inclusión no se promovía. Esto nos lleva a preguntarnos en qué medida estamos favoreciendo que los que tienen la responsabilidad de dirigir las escuelas sean poderosos líderes transformadores, desde una perspectiva ética. Un liderazgo ético para la transformación de la escuela es fundamental. La dirección de un proyecto educativo, global, de toda una comunidad educativa, no puede descansar en alguien cuyas creencias no estén orientadas a la inclusión, por mucho que tenga saberes técnicos. La ciencia avala que la transformación de la escuela hacia una escuela de inclusión tiene que tener una base de proyecto, de liderazgo ético y no exclusivamente de base científica.

2.3. Educación y felicidad

Todas las madres de niños y niñas con discapacidad intelectual o del desarrollo que hemos conocido plantean desde el primer encuentro, de una u otra forma, el deseo de que sus hijos sean felices e independientes. Complejo, pues la palabra felicidad no la percibíamos como relacionada a la función docente.

En la investigación sobre educación inclusiva dirigida por Miguel Ángel Verdugo (2009) para FEAPS, una de las personas entrevistada planteó, frente a la pregunta qué es para ti una educación de calidad, que una educación de calidad tiene que ayudarnos a ser felices. Donde se juega el fruto de la educación, en gran medida, es en ver si cada alumno, en la escuela y después de ella, además de conocimientos es capaz de tener una vida buena, plena y feliz, mejor de la que tendría si no hubiera pasado por ella. En otras palabras, una vida buena desde el punto de vista ético.

Federico Carlos Sainz de Robles dijo una vez a las familias: *“Las cartas de derechos fundamentales no se han atrevido a incluir el derecho a la felicidad pero, quizá, la clave de este último misterio se encuentre en que los sin voz sean los directamente llamados a la posibilidad de ser felices”*¹³. Lo que, en definitiva, planteaba Sainz de Robles (ex Presidente del Consejo General del Poder Judicial y padre de un hijo con una importante discapacidad intelectual) era: ¿no deberíamos acometer con más fuerza esa idea de la felicidad y ayudar a la persona con discapacidad intelectual a ser felices?

¹³ Este párrafo se encuentra entre las conclusiones del congreso de familias celebrado en 2003 en Extremadura. Ver http://www.feaps.org/familias/documentos/congreso2_conclusion.pdf

¿Qué significa la felicidad? La filosofía griega la relaciona con lo que hace que la vida merezca la pena ser vivida.

Una parte de la felicidad se relaciona no con lo que tenemos, sino con lo que hacemos con lo que tenemos, o lo que hacemos con nuestra vida. En FEAPS esto nos preocupa mucho y nos preguntamos en qué medida estamos ayudando, a las personas a las que estamos dando apoyo, a tener una vida plena. Puesto que nacen con ciertas necesidades pasan a servicios de atención temprana, como siguen teniendo necesidades pasan a un centro de educación especial, como las necesidades continúan se les construyen centros de día y, como siguen presentes, se les hace una residencia. No es que estos servicios no sean necesarios, lo que creemos es que no son servicios finalistas, sino que deben contribuir realmente al proyecto de felicidad de cada persona. Si no nos centramos en la discapacidad y en servicios para la discapacidad, ¿dónde están los servicios para la persona, para su proyecto singular de felicidad?

Una mujer con discapacidad intelectual señaló, en un Congreso de FEAPS ante más de seiscientas personas congresistas: Yo no quiero un geriátrico, yo no quiero vivir en un geriátrico, ya he tenido que estar en un centro de educación especial, he seguido en un centro ocupacional, hagamos algo porque yo no quiero acabar mi vida en un geriátrico especial, quiero vivir en mi casa y con los míos. Algo podemos hacer para que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo tenga una vida en comunidad que les merezca la pena ser vivida.

En ocasiones, por la educación recibida o por el contexto socio-cultural imperante, para una persona con discapacidad la felicidad es estar alejada de los problemas, muy protegida por la familia y, en consecuencia, incapaz de resolver conflictos. Pero ser feliz es ser capaz de enfrentar las dificultades que la vida nos impone, es ser capaz de convivir con la contradicción propia de la vida, y la sobreprotección es contraria a ella. La vida consiste en la muerte de personas queridas y en afrontar situaciones de separación y de fracaso, así como en optimismo, relaciones significativas con otros, y la percepción de que podemos hacer cosas que contribuyen a los demás. La felicidad consiste en tener proyectos de vida y no simplemente tener cosas en la vida.

La autodeterminación y la planificación centrada en la persona son metodologías que nos ayudan a construir nuestros sueños. Esto es lo que Aristóteles denominó eudaimonía. Frente a la percepción hedonista de la felicidad (hacer o tener cosas que nos hacen felices), la eudaimonía nos acerca a la felicidad como sentido de vida, aquello por lo que nos merece la pena vivir.

Pensemos en una fórmula de la felicidad: $c + h = f$; c de cuidados, h de habilidades, igual a f de felicidad, pero en minúsculas. Si cuido a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y les enseño habilidades para funcionar en la vida ya serán felices. La vida de la gente con discapacidad está actualmente basada en esta fórmula. Sin embargo, podemos plantearnos pasar de las minúsculas a las mayúsculas, una felicidad en mayúsculas.

Pensemos ahora en esta otra ecuación: $C + H = F$, en mayúsculas, que tendría mucho que ver con lo que estamos planteando de una educación orientada a los proyectos singulares de felicidad.

La C en mayúsculas representa la ciudadanía plena, que la escuela puede y debe fomentar, y que tiene tres grandes patas (Peña, 2000): participación, pertenencia y derechos.

Participación es ser parte del entorno en el que estás y no un sujeto pasivo, un simple espectador de lo que ocurre. Tiene mucho que ver con autodeterminación individual, con el gobierno de la propia vida y con el empoderamiento para construir el propio destino.

La pertenencia es la clave esencial de lo que denominamos inclusión, es sentirse perteneciente a un grupo humano donde la gente me reconoce como ser humano valorado, como persona significativa.

Tener, reconocer, ejercer y defender los derechos y también las obligaciones es la tercera parte constitutiva de la ciudadanía plena. La escuela, en nuestra opinión, debería generar sistemas para el reconocimiento de los derechos y los deberes y generar ciudadanos capaces de ejercer su ciudadanía.

La realidad es que tenemos leyes que protegen los derechos de las personas con discapacidad pero estos se siguen vulnerando inconscientemente, especialmente los de las personas con discapacidades intelectual y del desarrollo (algunos ejemplos son: comentar con terceros datos o informaciones de la persona sin que haya dado su permiso, atentando contra su intimidad, no llamar a la puerta antes de entrar en la habitación de la persona, no respetar su privacidad, no permitirles expresiones de afecto hacia otros, dirigirse a la persona de forma inapropiada, etc.), por eso la escuela es un elemento importante para alimentar la conciencia de ser sujeto de derechos, así como el lugar para aprender el ejercicio y la defensa de estos.

En FEAPS hemos desarrollado un curso de formación de formadores en derechos utilizando una guía de derechos elaborada con la participación de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo (FEAPS, 2010). En este curso, realizado en la Universidad Autónoma de Madrid y con la colaboración de la Obra Social Caja Madrid, se han formado doce personas con discapacidad intelectual o del desarrollo que ahora preparan, a través de cursos, jornadas o charlas, a otras personas con discapacidad, a sus familiares y a profesionales o directivos de las entidades de FEAPS.

La *H* en mayúsculas es la de humanidad plena, que en nuestra opinión se sustenta en el poder, el afecto y el respeto.

El Poder: desde su infancia, en el ámbito familiar y escolar, las personas con discapacidad viven en una cultura de sobreprotección donde se les alimenta sutilmente la idea de que tienen que responder a lo que los demás les digan, obedecer y atender a lo que los demás les planifiquemos que hagan. El poder sobre la propia vida es básico.

¿Cómo se alimenta el poder humano? Con la comunicación, la expresión, la colaboración real y la participación en grupos con otros.

El afecto: un entorno de afecto positivo no supone que el maestro o la maestra estén repartiendo abrazos y besos todo el día, más bien consiste en promover y alimentar un entorno de seres queridos, con redes de relación social significativa, de gente compañera que nos quiere. La escuela tiene algo que ver en esta promoción, favoreciendo que el alumno con discapacidad intelectual o del desarrollo tenga la percepción de formar parte de un entorno seguro y afectivo.

El respeto: La persona con discapacidad, especialmente con discapacidad intelectual y del desarrollo, sigue siendo social y culturalmente percibida como un ser menor. Martin Buber (1970) señala otra concepción de lo que nos hace humanos, diferente a la que se centra en el nivel de competencia intelectual: “El hecho fundamental de la existencia humana no es ni el individuo en cuanto tal ni la colectividad en cuanto tal. Ambas cosas, consideradas en sí mismas, no pasan de ser formidables abstracciones. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que se edifica con vivas unidades de relación. El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre” (p. 146).

Reflexionemos sobre el ejemplo de Albert, un chico de pelo azul que va en silla de ruedas porque de jovencito le dijeron que tenía dos posibilidades; o morir por la enfermedad que tenía o correr el riesgo de quedar en una silla de ruedas si tomaba la medicina disponible. Y decidió quedarse en una silla de ruedas. Ha escrito dos libros¹⁴ y recorrió medio mundo saliendo con 20 € de Barcelona y volviendo a Barcelona con los mismos 20 €..En una entrevista publicada en el diario La Vanguardia, el periodista le pregunta: ¿No te da miedo viajar solo por lugares como la selva? Albert contesta: Qué puede pasarme peor que no realizar mis sueños. Creemos que esto es un ejemplo de lo que puede ser importante en la vida, volver realidad los propósitos que tenemos. Eso es el concepto de eudaimonía; vivir una vida humana completa, realizar nuestras capacidades y potenciales. Vivir enfocados en lo que merece la pena (Ryan y cols., 2008).

2.4. Educación y calidad de vida

Un concepto clave, desde la perspectiva de una educación orientada a la promoción de proyectos singulares de felicidad, es la autodeterminación, dimensión central del modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003).

Wehmeyer (2009) plantea que “Las prácticas de inclusión de tercera generación cambiaron su enfoque, del lugar donde un estudiante es educado a lo que aprende el estudiante. En el centro de las prácticas de inclusión de tercera generación se presta atención a promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes, incluso la de estudiantes con discapacidades y necesidades especiales, asegurando que el currículo está diseñado universalmente y la instrucción es flexible para todos los estudiantes, implementando intervenciones en toda la escuela que benefician a todos los estudiantes, tales como apoyo conductual positivo; y a crear una visión de escuelas que incluyen a todos los estudiantes” (p. 45). La autodeterminación se refiere a: “acciones volitivas que capacitan al individuo para actuar como el agente causal primario de su propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida” (p. 93). A través de la autodeterminación, tengan o no discapacidad, los alumnos tendrán competencias para gestionar sus propósitos y su destino de vida.

En FEAPS hemos elaborado una serie de documentos tales como un currículo para el fomento de la autodeterminación en las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo (Goñi y cols., 2009) y otro para la comprensión y conocimiento de la autodeterminación por parte de las familias (Ponce, 2010). La autodeterminación, es decir, la capacidad para gestionar el propio destino en la vida, se ha utilizado generalmente en la etapa de transición a la vida adulta, por lo tanto el

14 Ver: <http://www.albertcasals.cat/>

currículo sería un material útil para adolescentes, que pueden empezar a diseñar sus propósitos en la vida, así como para adultos.

Pero la autodeterminación como concepto puede alimentarse en la escuela desde su inicio, favoreciendo que el niño tenga capacidad y oportunidad de elegir, de tomar decisiones, de resolver conflictos entre las personas, de ser asertivo en sus decisiones, de entender lo que es bueno para él y, de acuerdo a ello, proponerse metas.

Una metodología ligada a la autodeterminación es la planificación centrada en la persona. En FEAPS hemos elaborado un cuaderno para ayudarnos en esta tarea (Mata y Carratalá, 2007), también para personas jóvenes o adultas. La planificación centrada en la persona se refiere a cómo puedo ayudar a que otros construyan sus deseos y propósitos en la vida. ¿Qué metodologías puedo utilizar para ello y en qué medida es misión de la educación?, ¿Cómo podemos, desde la escuela, ir preparando a las personas, a los niños y niñas, para orientar la educación en concordancia con sus propósitos?

En FEAPS consideramos que la educación tiene que orientarse a la calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003), y el concepto de calidad de vida no es un concepto científico sino ético. Para conseguir esa vida plena tenemos metodologías. El modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2003) nos da pistas, nos da técnicas de mejora, nos proporciona ideas de qué hacer en la escuela. Algunas técnicas de mejora pueden referirse a cómo generar círculos de grupos de amigos o cómo afrontar situaciones de duelo.

Establecemos, finalmente, que una buena educación se puede reducir a que, a través de la escuela, logremos resultados personales de calidad de vida en cada alumno, no solamente en el alumno con discapacidad intelectual o del desarrollo, contribuyendo también al bienestar social y a la construcción de una sociedad mejor, más justa y solidaria. Debemos repensar hasta qué punto la educación que tenemos, y en la que queremos se inocule la inclusión como valor esencial, está orientada hacia la felicidad de cada alumno, frente a una educación que baila todavía en el escenario de lo que la economía dibuja.

Referencias bibliográficas

- AMOR, J. R. (2009). Calidad de Vida: la cuestión de los criterios. *Síndrome de Down: Vida Adulta*, 1, 3, 72-77. Disponible en: http://www.down21.org/revistaAdultos/revista3/calidad_vida.asp
- ARBEA, L. Y TAMARIT, J. (2003). De la capacitación a la autorrealización: Hacia una nueva conciencia profesional. *Actas Congreso Educación CREENA*. Pamplona, España: CREENA. Disponible en: http://www.asociacionalandanda.org/pdf/hacia_profesional.pdf
- ARREGI, F. (2006). Salvaguarda de derechos humanos. En FEAPS (ed.), *Compartiendo modelo. Buenas prácticas de calidad III*, (18-34). Madrid, España: FEAPS. Disponible en: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/coleccion-feaps/307-bbppiii.html>
- BUBER, M. (1970). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- CASANOVA, M. A. (2009). Organización y diseño curricular para la educación inclusiva. En M. A. Casanova y M. A. Cabra de Luna (coords.), *Educación y personas con discapacidad; Presente y futuro* (166-190). Madrid, España: Fundación ONCE.

- ETXEBERRÍA, X. (2006). *Aproximación ética a la discapacidad*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- FEAPS – UDS EDUCACIÓN ESTATAL (2009). *Guía REINE. Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid, España: FEAPS. Disponible en: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/117-guia-reine-reflexion-etica-sobre-la-inclusion-en-la-escuela-.html>
- FEAPS (2009). *La educación que queremos*. Madrid, España: FEAPS. Disponible en: <http://www.feaps.org/que-hacemos/personas/educacion.html>
- FEAPS (2010). *Guía: defendemos nuestros derechos en el día a día*. Madrid, España: FEAPS. Disponible en: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/476-guia-qdefendemos-nuestros-derechos-en-el-dia-a-diaq.html>
- FOSTER, W. P. (2004). The decline of the local: a Challenge to educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 40, 176-191.
- FURMAN, G. C. (2003). *Moral Leadership and the Ethic of Community. Values and Ethics in Educational Administration*, vol. 2, 1.
- GOÑI, M. J.; MARTÍNEZ, M.; ZARDOYA, A.; MARTÍNEZ, I.; ATRISTAIN, A.; GRUPO DE AUTOGESTORES DE ATZEGI (2009). *Autodeterminación*. Madrid, España: FEAPS. Disponible en: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/455--autodeterminacion.html>
- HORROCKS, J. L.; WHITE, G. Y ROBERTS, L. (2008). Principal's attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania Public Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 8, 1462-1473.
- MATA, G. Y CARRATALÁ, A. (2007). *Planificación centrada en la persona*. Madrid, España: FEAPS. Disponible en: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/123-planificacion-centrada-en-la-persona-.html>
- MINISTERIO DE SANIDAD Y POLÍTICA SOCIAL (2009). *III Plan de Acción para las personas con discapacidad 2009-2012*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad y Política Social. Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FD021595/III_pacd.pdf
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: UNESCO – Fundación Santillana. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- PEÑA, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- PONCE, A. (2010). *Formación en autodeterminación para familias*. Madrid, España: FEAPS. Disponible en: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/298-formacion-en-autodeterminacion-para-familias.html>
- RYAN, R. M.; HUTA, V. Y DECI, E. L. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- SCHALOCK, R. L. Y VERDUGO, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid, España: Alianza.
- TORRALBA, F. (2000). Filosofía del cuidar. *Mapfre medicina*, 11, 2, 101-110.
- WEHMEYER, M. L. (2006). Autodeterminación y discapacidades severas. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (85-99). Salamanca, España: AMARÚ.
- WEHMEYER, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

Gestión de la convivencia dentro de un modelo integrado e inclusivo

JUAN CARLOS TORREGO SEIJO
Universidad de Alcalá, España

La promoción de ambientes de convivencia pacíficos se ha convertido en un tema de interés no solo en España sino también en América Latina, donde se hace necesario responder, de modo educativo, a la violencia existente en algunas escuelas. Hoy sabemos que la calidad educativa y la inclusión escolar están indefectiblemente asociadas a la creación de climas en los que se pueda aprender en condiciones de sosiego y bienestar emocional.

Habitualmente la prensa se ceba en hechos luctuosos acontecidos en centros escolares pero, por lo que sabemos, estos son episodios, por fortuna, anecdóticos. Sin embargo, los temas de verdadero interés de las comunidades educativas son aquellos más cotidianos asociados a problemas de disciplina y al fenómeno de la disrupción, que impiden o retardan la buena marcha de la clase y de las actividades de enseñanza-aprendizaje, junto a cuestiones de maltrato escolar.

La inquietud por los temas de convivencia en el ámbito europeo es de reciente aparición en el escenario educativo, y sobre ellos se está generando una rica actividad de construcción de propuestas de actuación y de investigación. Vamos a presentar el proyecto de mejora de la convivencia que desarrollamos actualmente en el marco de las actividades de asesoría e investigación del Proyecto de la Universidad de Alcalá (España), y que surge con la pretensión de responder de un modo fundamentado y práctico a esta problemática.

Este modelo, que hemos denominado “*integrado*” (Torrego 2006, 2004a), se está impulsando en distintos lugares tanto de América Latina: Chile y México, como en diversas Comunidades Autónomas de España: Madrid, Castilla-León, Castilla-La Mancha (Torrego 2004b), y recoge los principios rectores de la filosofía de la inclusión que es objeto de atención en esta publicación. Es importante destacar que estamos trabajando dentro de una perspectiva de consenso político, es decir, tenemos la oportunidad de presentar un enfoque que se desarrolla en territorios gobernados por partidos políticos de diversas adscripciones políticas. Consideramos que hay temas que deben ir más allá de los momentos políticos concretos, y uno de ellos es recoger los avances científicos en el campo del abordaje positivo de la convivencia. Otra seña de identidad de nuestro proyecto es que se desarrolla estableciendo una íntima conexión entre la teoría y la práctica.

La presentación comienza con una exposición del modelo integrado para después detenernos con detalle en uno de los elementos que lo integran: el Equipo de Mediación y tratamiento de conflictos, que a su vez incorpora dos programas indispensables para una gestión eficiente de la convivencia: el de Mediación y el de Alumnos Ayudantes. En un tercer momento y, a modo de conclusión, queremos compartir algunos aprendizajes obtenidos en este recorrido desde la investigación a la práctica educativa y viceversa.

Modelo integrado de gestión de la convivencia

Los Programas de Mediación y de Alumnos Ayudantes que pasaremos a presentar más adelante han de encajar en la vida de una organización muy singular como es la escolar y, por esta misma razón, su ubicación ha de naturalizarse en el marco de su funcionamiento organizativo. Un modo de que se produzca esta integración es el que cuente con un marco cultural que lo justifique o, planteado de otro modo, que actúe dentro de un modelo educativo de gestión de la convivencia, como es el caso del “modelo integrado” (Torrego 2006).

El modelo integrado de regulación de la convivencia en instituciones educativas supone un enfoque global de regulación y gestión de esta a través de la actuación en diversos planos: la elaboración democrática de normas desde una perspectiva de aula y centro, la inserción de una nueva unidad organizativa en el centro denominada Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos (EMTC) y el establecimiento de un conjunto de propuestas de índole curricular y organizativa que están en la base de las buenas prácticas de gestión de la convivencia y que hemos venido a denominar “*marco protector*”, debido a su contribución a la prevención y transformación de conflictos.

El enfoque de la mejora de la convivencia que proponemos ha de seguir un modelo integrado, en la medida en que integra, en un único sistema, las fortalezas de dos elementos fundamentales en la gestión de conflictos en instituciones: normas legitimadas a través de procesos democráticos de construcción y estructuras de diálogo para el tratamiento de los conflictos. Por tanto, se presentan normas con sus consiguientes límites junto a la existencia de una estructura de mediación orientada a gestionar, con respeto y confidencialidad, el diálogo entre las partes en conflicto, obteniéndose como resultado un acuerdo de fondo basado en la cooperación entre las partes enfrentadas en su resolución.

En consecuencia, con este modelo se dota a los centros escolares de una autoridad educativa de calidad. Actuar con este modelo implicará que, en el caso de que sobre un problema de disciplina se esté realizando una mediación y se halle en curso —o esté pendiente— una sanción, a la vista de los acuerdos alcanzados en la mediación, el órgano competente para imponer dicha sanción (profesor, Tutor o jefe de curso, Unidad Técnica, Jefatura de Estudios, Dirección, Consejo Escolar u otra) podrá reconsiderarla, ya sea para modificarla o anularla.

Así estaremos conectando el sistema de sanciones con el de diálogo, obteniendo como resultado una mayor capacidad de gestión de los conflictos al contar con dos sistemas integrados en lugar de uno solo. Este planteamiento debe quedar recogido en el Reglamento de Régimen Interno del Centro, una forma puede ser la siguiente: “*Cuando se está mediando en un conflicto sobre el que hay una sanción en curso, los órganos competentes para imponer dicha sanción, podrán modificar la sanción o corrección en función del acuerdo producido en la mediación*”.

Por tanto, el acudir a mediación tiene consecuencias respecto a las medidas disciplinarias a adoptar en los centros educativos. La idea central que persigue este enfoque es que reconciliarse con la víctima tiene un alto coste mental y emocional. Por ejemplo, si alguien ha hecho daño a otra persona y tiene que pedirle disculpas, eso genera cambio ya que, frente a los modelos más punitivos que potencian una moralidad más heterónoma, al ser un tercero el que administra el conflicto, el juez o director del centro escolar, se desarrolla en la mediación una moral más autónoma, ya que son las partes las que se comprometen directamente en la solución del conflicto y toman responsabilidad y, por tanto, ese compromiso genera un cambio más profundo basado en una nueva toma de perspectiva respecto al mismo. Supone también un planteamiento más transformador, porque permite reparar el daño y profundizar en la comprensión del conflicto raíz.

En este enfoque hay que cuidar que se genere justicia y se evite crear una sensación de impunidad. Para ello, la Comunidad Educativa debe de conocer que se está actuando, siendo mucho más ejemplar una intervención centrada en la utilización del diálogo para la resolución del conflicto que una centrada en el castigo, con las limitaciones que puede tener desde el punto de vista de la reconciliación, la reparación y una resolución en profundidad.

No vamos a desarrollar, por carencia de espacio, el otro elemento fundamental dentro de este modelo integrado como es el denominado *marco* protector de la convivencia. Sabemos que, por útiles que estas sean, no basta con contar con estructuras de diálogo para la resolución de conflictos, ya que, a veces, hay que entrar en la gestión del núcleo de actividad básica de un centro, el currículum y la organización, para atender lo que se denomina conflicto estructural, pues este puede, de un modo soterrado, estar generando condiciones de violencia escolar. Hacemos mención a un marco protector que supone poner en marcha un conjunto de medidas eminentemente educativas: currículum de conflicto (Alzate 2000, Torrego 2008b), acción tutorial, protocolos de afrontamiento de la disrupción, programas contra el maltrato escolar, formación de familias, entre otros, que tienen carácter preventivo.

Como venimos afirmando, para llevar a cabo este enfoque de gestión de la convivencia es necesario contar con una estructura de carácter horizontal en el centro dedicado a atender y cuidar la convivencia, que nosotros denominamos Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos (EMTC). En nuestro país, con la Ley General de Educación (2006) por primera vez se legisla que todos los centros educativos tomarán responsabilidad sobre los problemas de convivencia y se solicita concretar ese compromiso a través de la elaboración de un documento institucional denominado Plan de Convivencia (Torrego, 2008). Pensamos que, aun siendo adecuado elaborar planes de convivencia, se hace necesario potenciar una unidad que soporte tanto la construcción de esos planes como su desarrollo y sostenimiento a lo largo del tiempo, de lo contrario sucede que se convierte en otro discurso que se genera desde la retórica institucional pero que no produce transformación en las prácticas de convivencia. Sabemos que, si no es así, caemos en el riesgo de que estos planes desaparezcan o se burocraticen.

Por tanto, proponemos una estructura que contribuya a una realización significativa del Plan de Convivencia en cada centro. Pensamos que, al igual que para enseñar y que los alumnos aprendan la competencia matemática, se requiere de una estructura departamental de coordinación docente. Enseñar un tema tan complejo como es el de la convivencia exige contar con una nueva estructura especializada de coordinación de esta temática.

A continuación desarrollaremos brevemente las funciones del *Equipo de Mediación* y de *Tratamiento de Conflictos*. Esta estructura acoge en su seno un conjunto de actuaciones orientadas a la gestión de la convivencia como son el Programa de Mediación y de Alumnos Ayudantes, que presentaremos de un modo más detallado en otro apartado.

Funciones del Equipo de Mediación y de Tratamiento de Conflictos

- Coordinarse con otras estructuras de gestión de la convivencia del centro.
- Velar por el clima de convivencia y hacer propuestas de mejora a los órganos correspondientes del centro.
- Impulsar el Plan de Convivencia del centro (acción tutorial, plan contra el acoso, prevención de la violencia de género y de la violencia racista, protocolos de actuación, medidas organizativas y curriculares).
- Desarrollar el Programa de Mediación.
- Desarrollar el Programa de Alumnos Ayudantes (ayudar a los compañeros cuando alguien “se mete” con ellos o necesitan que les escuchen, derivar a mediación, liderar actividades de grupo en el recreo o en clase, ayudar a otros compañeros en tareas escolares y acompañar a alumnos nuevos en el centro).
- Construcción de normas.
- Organizar el funcionamiento del equipo (informar, formar miembros, realizar informes, etc.).

Como vemos, dentro de esta estructura aparecen diferenciados dos programas fundamentales para hacer realidad una gestión dialogada de los conflictos; el Programa de Mediación y el de Alumnos Ayudantes. Pasaremos a desarrollar brevemente el sentido y campo de actividad de cada uno de ellos.

Programa de Mediación

La mediación es una forma de resolver conflictos entre dos o más personas con la ayuda de una tercera persona imparcial, el mediador, cuyo rol lo pueden asumir alumnos, profesores o padres. No son ni jueces ni árbitros, no imponen soluciones ni opinan sobre quién tiene la verdad, lo que el mediador busca es satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación y conduciéndolo por medio de unos sencillos pasos en los que, si las partes colaboran, es posible llegar a una solución en la que todos ganen o, al menos, queden satisfechos.

Experiencias de incorporación de la mediación se están actualmente llevando a cabo en algunos centros educativos (Torrego, 2008) y, más allá de la solución a los problemas interpersonales, lo que promueven es un modelo de convivencia más pacífico, puesto que la mediación es voluntaria, confidencial y está basada en el diálogo y la colaboración.

La mediación puede resolver conflictos relacionados con la trasgresión de las normas de convivencia, o bien con amistades que se han ido deteriorando con el tiempo, situaciones que desagraden o parezcan injustas, malos tratos o cualquier otro tipo de problemas que se presenten entre miembros de una misma comunidad educativa.

Definición y fases del proceso de mediación

La mediación sigue una serie de fases en las que se promueve la comunicación y el entendimiento entre las partes en conflicto. Enriquece la utilización del reglamento disciplinario del centro pues ofrece alternativas a través del diálogo y evita la pérdida de relaciones interesantes y la vivencia de sentimientos de desencuentro, que influyen negativamente en el proceso educativo.

Premediación: Fase previa a la mediación propiamente dicha, en la que se crean las condiciones que facilitarán el acceso a la mediación. En esta fase se habla con las partes por separado, se explica el proceso a seguir y se solicita su consentimiento para acudir a la mediación.

Mediación:

- 1.- *Presentación y reglas de juego.* Fase dedicada a crear confianza entre el equipo de mediación y los mediados, para lo que se presenta el proceso y las normas a seguir durante la mediación.
- 2.- *Cuéntame.* Fase en la que las personas que son mediadas exponen su versión del conflicto con los sentimientos que le acompañan. Las partes han de ser escuchadas.
- 3.- *Aclarar el problema.* Fase dedicada a identificar los nudos conflictivos, los puntos de coincidencia y de divergencia del mismo. Se trata de establecer una plataforma común sobre los temas más importantes que han de ser solucionados.
- 4.- *Proponer soluciones.* Fase dedicada a la búsqueda creativa de soluciones y a la evaluación de las mismas por las partes.
- 5.- *Llegar a un acuerdo.* Fase dedicada a definir con claridad los acuerdos. Estos han de ser equilibrados, específicos y posibles. También se suele dedicar un tiempo a consensuar algún procedimiento de revisión y seguimiento de los mismos.

Para que la Mediación funcione y resulte creíble, en los centros educativos se exige una formación específica y un compromiso institucional. Esto se entiende mejor a través del relato de la experiencia que solemos vivir cuando presentamos un caso concreto a través del visionado de una grabación en la que puede observarse una mediación (Funes, Moreno y Torrego, 2003). Algunos educadores nos dicen lo siguiente: *“Ya me gustaría a mí que mis alumnos fueran tan dialogantes, tan respetuosos como los que aparecen en el video”*. Mi respuesta suele ser la siguiente:

“Este video es un material que hemos diseñado con una finalidad formativa, pero en los créditos de este material aparece el nombre de un centro, el Instituto de Educación Secundaria Pradolongo de Madrid, y fueron los alumnos pertenecientes al Programa de Mediación los que nos aportaron el caso que sirvió de base para elaborar la película que se visualiza”.

Quiero destacar con ello que está basado en un hecho real, y que el diálogo ordenado que aparece en la escena se explica gracias a las habilidades de escucha y comprensión del conflicto utilizadas por los mediadores. La mediación no es una conversación natural, es una conversación especializada que exige el manejo de un conjunto de habilidades y técnicas que se utilizan en el transcurso de las fases de la mediación: desde la presentación y reglas de juego, cuéntame, aclarar, búsqueda de soluciones y hasta el acuerdo. Además, el Programa es ofertado por el centro dentro de su modelo de gestión de la convivencia, lo que justifica la posibilidad y el deseo de las partes de participar en la mediación.

Programa de Alumnos Ayudantes de Convivencia

El EMTC (Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos) no se limita a realizar mediaciones formales sino que también, de modo complementario, se pueden impulsar iniciativas de alumnos ayudantes, constituyendo un Programa específico al respecto. Una de las modalidades dentro de esta cultura de la mediación es “ayuda entre iguales”, “círculos de convivencia”, “alumnado-ayuda”, “club de compañeros”, “red de alumnos solidarios”, “alumnos ayudantes” o “peer support”, denominaciones todas ellas que corresponden a la potenciación, en los centros educativos, de estructuras especializadas en las que se otorga a los alumnos un protagonismo especial en la mejora de la convivencia. Se trata de que un conjunto de alumnos debidamente seleccionados y formados contribuyan a potenciar una atmósfera de apoyo y cuidado mutuo, a través de su intervención en la resolución de conflictos y la prevención de la violencia. Junto con actividades de apoyo, acompañamiento y resolución pacífica de conflictos contribuyen a potenciar los valores de la amistad llevados a la organización del centro, al tiempo que tratan de desarrollar en todos los participantes la capacidad de ayudar y ser ayudado, como una dimensión fundamental de la convivencia.

Es un programa que se pone en marcha en coordinación con el de mediación, con el que participa de la filosofía de resolución de conflictos y que, al igual que este, debe ser aceptado y supervisado por el centro en el que se instala. Se trata de contar con alumnos que crean redes sociales de ayuda en la detección, acogida y acompañamiento del alumnado que puede tener problemas, aportando disponibilidad, confianza y solidaridad.

Sus fundamentos teóricos se encuentran en la consideración de la ayuda como una valiosa fuente de desarrollo personal y social. Queremos destacar su utilidad en la prevención de un fenómeno específico que tanto malestar ha provocado, el bullying o acoso escolar.

A continuación presentamos las principales funciones a desarrollar por los Alumnos Ayudantes de Convivencia:

- Acoger a los alumnos y alumnas recién llegados y facilitar su integración en el grupo.
- Ayudar a otros alumnos que se sientan excluidos, que presentan dificultades personales y que puedan necesitar ser escuchados o contar con compañía.
- Ayudar a sus compañeros cuando alguien “se mete” con ellos.
- Detectar conflictos, analizarlos y buscar posibles soluciones.
- Favorecer derivaciones al equipo de mediación u otras instancias establecidas.
- Ayudar a los compañeros y compañeras en aquellas tareas, momentos o situaciones en las que encuentren mayores dificultades.
- Promover y participar, junto con otros agentes del centro, en las acciones y los valores para mejorar la convivencia, el respeto mutuo, el cuidado del entorno y de las personas, etc.
- Asistir a las reuniones del Equipo de Alumnos Ayudantes.

Las actuaciones de ayuda pueden desarrollarse en diversos tiempos y espacios: durante los recreos, en el patio, en las aulas, en el comedor, dentro y fuera del horario escolar, etc. El equipo puede diseñar intervenciones para detectar y analizar las interacciones que se desarrollan en

diversos espacios del centro, a través de la selección de indicadores para interpretarlas. Se diseñan actividades orientadas a subsanar las dificultades que se detecten, para así favorecer el sentido de pertenencia e inclusión. El equipo ha de estar atento para apoyar y acompañar a quienes solicitan ayuda o a quienes se perciba que se encuentran aislados.

También participan promoviendo actividades de convivencia positiva como organización de actividades especiales, la celebración de acontecimientos o jornadas de encuentro, animando a la diversidad de manifestaciones culturales, retomando tradiciones, dinamizando actividades, etc. Incluso pueden fomentar actividades competitivas, muy habituales en la vida de los centros, como practicar deportes de grupo que contribuyen a potenciar redes de convivencia y de amistad. Eso sí, practicando la competición dentro de un marco de juego cooperativo, en el que predomine la deportividad y se impregne de los valores de un modelo positivo de convivencia.

Entre los principales conflictos que atienden los alumnos ayudantes mencionamos:

- Pertenencia al grupo: aislamiento y rechazo.
- Enfrentamientos: insultos y pequeñas agresiones.
- Malentendidos.
- Problemas del conjunto de la clase: mal comportamiento, suciedad en el aula, división del grupo, entre otros.
- Actitudes individuales que perjudican al conjunto de la clase.
- Problemas personales.
- Absentismo.

Aprendizajes obtenidos en proyectos de mejora de la convivencia

A continuación presentamos algunos aprendizajes obtenidos en nuestro recorrido de acompañar a centros educativos, de la investigación a la innovación y viceversa. Para nosotros son *“tesorillos”* que vamos recogiendo en el camino y surgen del decantado de nuestra actividad profesional en el ámbito de la mejora de la convivencia.

La profesora Darling Hammond (2001) plantea que no podemos asumir la diversidad en las actuales condiciones organizativas y curriculares de los centros, sino que debemos realizar un proceso de reestructuración escolar profunda. Algunas notas que, para nosotros, debería de tener este proceso de reestructuración orientado a potenciar una convivencia pacífica en los establecimientos escolares serían las siguientes:

Integrar el desarrollo de la convivencia en las actividades de enseñanza-aprendizaje

Aprender a convivir no implica solo la gestión de la convivencia, significa adoptar decisiones de carácter preventivo en el núcleo de los procesos de enseñanza para que estos sean más significativos y permitan mayores cotas de éxito para todos. Consideramos que el currículo y las programaciones escolares permiten introducir, de modo natural, contenidos de resolución de conflictos: escucha activa, emisión de mensajes no agresivos, habilidades de negociación, afrontamiento de la disrupción, aprendizaje cooperativo, equipos docentes (Alzate, 2000 y Torrego, 2008b). Pero también se

pueden mejorar las estrategias docentes para afrontar la disrupción en las aulas (Torrego y Moreno, 2003 y Torrego y Fernández, 2006 y 2007).

Integrar la gestión de la convivencia en la vida organizativa del centro

Para hacer efectivo el modelo integrado se necesita articular en los centros una nueva estructura especializada en el tratamiento de la convivencia. Esta estructura utilizará como herramienta fundamental el diálogo, debido a su gran potencialidad para tratar los conflictos en profundidad y contribuir a favorecer la reparación, reconciliación y resolución de conflictos. En este sentido puede resultar de mucho interés potenciar el Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos pudiendo adoptar diversas denominaciones: equipo de convivencia, Departamento de Tratamiento de Conflictos y Mejora de la Convivencia, etc. En cualquiera de los casos debe suponer un buen modo de hacer realidad las orientaciones respecto a la realización de una propuesta educativa para impulsar el diseño y desarrollo del Plan de Convivencia.

Transferir responsabilidad al alumnado y a otros miembros de la Comunidad Educativa en la gestión de la convivencia

Los programas de Mediación y de alumnos Ayudantes que cuentan con el compromiso de la Comunidad Educativa se han convertido en proyectos muy positivos y efectivos para la mejora de la convivencia. El centro muestra así, con esta práctica, un modelo educativo de afrontar los problemas de la vida cotidiana. Los alumnos perciben que se reconocen y aceptan sus problemas utilizando cauces respetuosos de resolución. La institución escolar conforma una red que contiene, apoya y da seguridad, no solo a los alumnos víctimas, que se sienten más seguros, sino también a los alumnos con comportamientos conflictivos. En las instituciones donde se están poniendo en marcha estos programas se ha reducido sensiblemente el número de expedientes sancionadores.

Es importante destacar el potencial de transferir responsabilidad a la Comunidad Educativa y, de modo específico, al alumnado. Puede servir recordar una anécdota: un amigo me comentaba recientemente lo siguiente: “Es tremendo, tú que te dedicas a los temas de prevención de la violencia y demás ¿qué se podría hacer?”, le respondía que la respuesta era más sencilla de lo que pensábamos y empezaba por reconocer que el profesorado, por sí solo, no puede hacer frente con garantías a un tema tan complejo como es el de la prevención de la violencia y, por tanto, planteado en positivo, la mejora de la convivencia, que se trataba de buscar más partenariado. Hoy sabemos (Galán, Mas y Torrego, 2008) que se puede transferir responsabilidad a los alumnos si estos son formados adecuadamente.

De este modo estamos alterando un discurso negativo que existe, como es la afirmación de que los adolescentes no tienen valores, lo que se desacredita cuando se trabaja en estos proyectos con el alumnado de estas edades y se les enseña valores de solidaridad y cooperación, potenciando estructuras que generen esa cooperación y solidaridad como es el caso del Equipo de Mediación y de Alumnos Ayudantes. En el Programa de Alumnos Ayudantes del Instituto Miguel Catalán se aprecia cómo en las aulas los alumnos están cooperando y generando una red social de solidaridad de la que se benefician, primero, ellos, porque los comportamientos altruistas nos mejoran como seres

humanos, pero también contribuyen a crear mejores climas de convivencia basados en la ayuda entre compañeros. Así se estará potenciando una escuela para todos, sin exclusiones de ningún tipo y menos hacia los alumnos con discapacidad, que también se ven favorecidos con estos proyectos.

Estos alumnos han sido formados en habilidades de ayuda, para evitar que se reproduzcan comportamientos de cooperación inadecuados, por ejemplo no es infrecuente que, si alguien solicita ayuda, puede esperar que esta consista en sumar fuerza para seguir agrediendo y realizar una escalada del conflicto violento. La idea es enseñar cómo debe de ser una ayuda pacífica y prosocial y, aunque estas son enseñanzas sencillas, exigen una intención específica que es la que actualmente estamos desarrollando antes de implantar estos Programas.

Hemos aprendido que transferir responsabilidad exige la presencia de determinadas condiciones, porque la participación es un bien muy preciado y no podemos simplemente transferir responsabilidad sin crear condiciones de formación para la participación. Recordemos que la inclusión también tiene que ver con participación, ya que cuando uno siente que pertenece a algo tiende de modo natural a no dañarlo. Por tanto un lema está presente en las jornadas, congresos y encuentros sobre mejora de la convivencia, y es el término “revinculación”. Sabemos que alumnos desvinculados y mal conectados al centro pueden ser alumnos que se sienten excluidos, llegando a protagonizar comportamientos antisociales.

Garantizar liderazgo compartido: directivo, pedagógico e institucional

Gestionar un proyecto colectivo, como es el caso del proyecto de convivencia, exige contar con un liderazgo compartido (De Vicente, 2010) tanto de índole directivo como pedagógico e institucional.

Esto supone impulsar el liderazgo en varios ejes de actuación: un eje caracterizado por un determinado desarrollo de las funciones directivas comprometidas con un modelo de gestión de la convivencia, que potencie las condiciones organizativas internas para un diseño y evaluación del Plan de Convivencia y promueva las nuevas estructuras e inserción del modelo de gestión de la convivencia en los documentos de planificación educativa del centro (Reglamento de Régimen Interior), etc. Por otra parte, es importante que los profesores dispongan de conocimientos sobre el manejo pacífico de los conflictos e igualmente se muestren comprometidos con las estrategias que se derivan de un modelo democrático de gestión de la convivencia.

Finalmente, cabe destacar la necesidad de garantizar un apoyo decidido por parte de la Administración o la titularidad de los centros, creando las condiciones imprescindibles para hacer realidad las nuevas tareas que se desprenden de la implementación de este modelo de regulación de la convivencia, como por ejemplo: liberación horaria de las personas que coordinan las nuevas estructuras especializadas de mediación y tratamiento de conflictos. Asimismo, aunque en algunas Comunidades Autónomas se ha avanzado con decisión, son todavía insuficientes los recursos de diferente tipo —humanos, organizativos, materiales o de formación— que se han ofrecido por las distintas administraciones para el desarrollo de los planes de convivencia. Los centros educativos continúan reclamando, además de orientaciones de carácter metodológico, el no tener que realizarlo de un modo precipitado, ya que esta es una tarea relevante que resulta de un proceso riguroso y sistemático y, por tanto, no es improvisado ni burocrático.

En España, algunas comunidades autónomas han asumido directamente el compromiso de desarrollar planes de convivencia desde una perspectiva integradora y conectada a otros documentos, como el proyecto educativo del centro. Desde la Universidad de Alcalá estamos trabajando en un ambicioso Plan de Formación de los 1.300 profesores que ejercen, en este momento, la responsabilidad de coordinar los planes de convivencia en la Comunidad de Castilla León.

Referencias bibliográficas:

- ALZATE R., (2000). *Resolución del conflicto, tomo I y II*. Lugar de edición: Mensajero.
- DARLING HAMMOND L., (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, España: Ariel.
- TORREGO, J.C. (COORD.) (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*, Madrid, España: Narcea.
- TORREGO J.C. (2004A). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Revista Digital Milenio*, nº, páginas. Disponible en <http://www.gh.profes.net/especiales2>.
- TORREGO, J.C (2004B). Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de convivencia en centros. Proyecto de mejora de la convivencia en los IES de Guadalajara. *Revista Educar*, 25, páginas. Disponible en www.jccm.es/educacion
- TORREGO, J.C. (COORD.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Lugar de edición: Graó.
- TORREGO, J.C. (COORD.) (2008A). *Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas*. Santiago. Chile: Fundación Creando Futuro.
- TORREGO, J.C. (COORD) (2008B). *Los conflictos en el ámbito educativo. Programa para aprender a resolver conflictos a través de la negociación*. Madrid, España: Cideal y MEC. http://www.cideal.org/images/catalogo/UW_CuadernoCONFLICTOS_WEB.pdf
- TORREGO, J.C. (COORD.) (2008). *El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*, Madrid, España: Alianza.
- GALÁN, A.; MAS, C. Y TORREGO, J.C. (2008). Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. En J.C. Torrego, *El Plan de convivencia*, lugar de edición: Alianza.
- TORREGO, J.C. Y GALÁN, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, nº, páginas. Disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347.pdf>
- TORREGO, J.C.; FUNES, S. Y MORENO, J.M. (2001). *Mediación de conflictos en centros educativos, vídeo y unidad didáctica*. Madrid, España: UNED.

Actuaciones educativas de éxito y comunidades de aprendizaje

RAMÓN FLECHA

Universidad de Barcelona

Introducción

El 18 de noviembre de 2009, en el edificio Alterio Spinelli del Parlamento europeo, se realizó una jornada plenaria en la que se debatieron las evidencias presentadas por *INCLUD-ED*¹⁵, la investigación sobre educación de mayores recursos y más alto rango científico de los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea. En un hemiciclo lleno y con la presencia de europarlamentarios y europarlamentarias, representantes de gobiernos nacionales, regionales y locales, representantes de diferentes Direcciones Generales de la Comisión Europea, académicos y académicas de las principales universidades europeas y hasta un total de 150 personas, se reflexionó durante cuatro horas y cuarto sobre cómo transformar los resultados de la investigación científica en políticas que hagan llegar, a todas las niñas y niños, las actuaciones educativas de éxito. Hubo consenso al respecto entre los miembros de todos los grupos parlamentarios.

El derecho a la salud está más o menos asegurado formalmente en su doble dimensión: la ciudadanía tiene derecho a asistir a un centro de salud y también a que allí se encuentre con los tratamientos de los que la comunidad científica internacional ha presentado evidencias de que consiguen los mejores resultados. Sin embargo, aún no existe este mismo derecho en educación: las chicas y chicos tienen derecho a asistir a un centro educativo pero no a que allí se encuentren con las actuaciones que la comunidad científica internacional ha demostrado que obtienen los mejores resultados. La investigación científica ha clarificado ya un conjunto de actuaciones educativas de éxito (AEE) que, en los lugares en que se implementan, están superando las principales desigualdades y promoviendo la cohesión social en educación y en diferentes áreas sociales comotrabajo, salud, vivienda y participación política (INCLUD-ED, 2006-2011).

A continuación se exponen, en primer lugar, algunas consideraciones sobre qué son las actuaciones educativas de éxito para, en segundo lugar, explicar cómo las comunidades de aprendizaje hacen llegar estas actuaciones a todos sus alumnos y alumnas y a todas sus comunidades. Para ello

¹⁵ INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Integrated Project. 6th Framework Programme. European Commission (2006-2011). Disponible en: www.ub.edu/includ-ed

trataremos con mayor profundidad cuatro ejemplos: organización del aula en grupos interactivos, formación de familiares, lectura dialógica y modelo dialógico de prevención de conflictos.

1. Actuaciones educativas de éxito (AEE)

El debate que se desarrolló en Bruselas ese 18 de noviembre de 2009 giró en torno al desarrollo de políticas que hagan llegar a todo el alumnado las AEE, que son aquellas que generan el máximo éxito en cualquier medio (rural o urbano), de cualquier clase social y de cualquier composición étnica. No se trata pues, simplemente, de buenas prácticas o de mejores prácticas debidas a una característica concreta del entorno o del personal que las lleva a cabo, sino que logran los mejores resultados en cualquier contexto. Tampoco se trata de buenas prácticas que mejoran algún aspecto de la educación sino que logran el éxito en todos ellos, tanto en los diferentes aprendizajes instrumentales de cada una de las materias, como en la convivencia y en el desarrollo emocional. Es esa transferibilidad y universalidad de las AEE la que posibilita el desarrollo de políticas basadas en esas evidencias.

La investigación científica resulta socialmente útil cuando pone al servicio de las políticas y de la sociedad evidencias que avalen el éxito de las actuaciones identificadas. De esta forma, son cada vez más las regiones y países que están desarrollando políticas que incrementan la eficiencia y la equidad de sus sistemas educativos (European Commission, 2006). En concreto, basar la formación del profesorado en tales evidencias supone llevar a muchísimas niñas y niños hacia el derecho al éxito educativo que ya no pueden esperar más. Pero alcanzar ese sueño de excelencia e igualdad requiere cambiar profundamente la formación del profesorado, para mejorar los resultados de su alumnado, y con frecuencia su formación se ha basado en las ocurrencias de determinados cate-dráticos y tertulianos.

Sandra Racionero obtuvo premio extraordinario tanto en la Diplomatura de Magisterio como en la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad de Barcelona. Salió creyendo que el mejor autor del mundo en psicología y currículum era Ausubel y, la mejor teoría del aprendizaje, la concepción constructivista del aprendizaje significativo. Posteriormente pudo hacer un doble doctorado (en psicología de la educación y currículum) en la Universidad de Wisconsin, que suele quedar primera en el ranking en ambas especialidades. Allí descubrió que ni Ausubel ni el aprendizaje significativo habían constituido la base de la formación del profesorado en ninguna universidad de prestigio del mundo ni en ningún país que tuviera buenos resultados. Cuando dijo que en España era una referencia importante, se le respondió que debía tener allí algún amigo. Así no es extraño que los resultados en algunos países estén muy lejos de aquellos a los que las niñas y niños tienen derecho.

Cuando las actuaciones educativas de éxito se incluyen en la formación del profesorado y se aplican con la implicación de toda la comunidad, las aulas y los centros se transforman en espacios educativos de éxito para todas y todos, la diversidad cultural pasa de ser un problema a ser una riqueza y las comunidades se cohesionan. Esto es especialmente importante en aquellas escuelas y barrios que sufren un mayor riesgo de exclusión. Como presentaré más adelante, los contextos sociales más desfavorecidos y de mayor marginalidad que han implementado las actuaciones educativas de éxito, han logrado romper el círculo de la desigualdad. Una de las muchas escuelas de Europa que decidió cambiar las actuaciones que venía realizando basadas en el aprendizaje significativo por las identifi-

cadras por INCLUD-ED como actuaciones educativas de éxito es un centro de Terrassa (Barcelona) que se llama Mare de Déu de Montserrat. En solo cinco años, el alumnado que aprobaba las competencias en comprensión lectora pasó de un 17% a un 85%. En todos los centros que se hace este mismo paso hacia el desarrollo de las AEE se logra el mismo incremento en los resultados. Y esto para todas las chicas y chicos, no para que unos y unas avancen, mientras otros u otras se quedan atrás.

Por ejemplo, se escribe frecuentemente sobre la influencia de la composición étnica del aula sobre los resultados académicos. La opinión que se crea frecuentemente en torno a esta situación es que cuando hay mucha inmigración baja el nivel; sin embargo, las evidencias demuestran que no es cierto. A raíz de esta interpretación basada en ocurrencias se han llevado a cabo prácticas educativas racistas que se han basado en la segregación de este alumnado y que solo han logrado dar la razón a esta primera lectura: la causa de fracaso escolar y de los problemas de convivencia es la presencia de un porcentaje “demasiado” alto de alumnado inmigrante en los centros educativos. Efectivamente, basándonos en los resultados de los centros que desarrollan este tipo de lectura y, por tanto, de solución, esta interpretación podría parecer correcta.

Sin embargo, cuando esa concepción cambia y se pasa de las ocurrencias a las AEE, cambian tanto la teoría como la práctica. La escuela Mare de Déu de Montserrat logró la ya citada mejora de los resultados al mismo tiempo que la proporción de su alumnado norteafricano pasó de un 12% a un 46%. Y este no es un caso aislado, es un ejemplo entre muchos otros centros educativos que están aportando evidencias y rompiendo con prejuicios racistas que habitualmente ponen el problema de los malos resultados en las niñas y niños inmigrantes y en sus familias. La investigación científica demuestra que el éxito o fracaso escolar no depende de la composición étnica del aula, sino del tipo de actuaciones que se apliquen. Si se aplican las AEE, como en el caso presentado, las escuelas mejoran los resultados de todo el alumnado, independientemente de su origen, cultura o nivel socioeconómico. Con políticas basadas en evidencias científicas puede lograrse el mismo tipo de mejora en todos los centros y conseguir que aprovechen la diversidad para subir el nivel y mejorar la convivencia.

2. El desarrollo de las actuaciones educativas de éxito en las comunidades de aprendizaje

Las escuelas (infantiles, primarias y secundarias) que funcionan como comunidades de aprendizaje son las que deciden ir sustituyendo las ocurrencias por las AEE. En los documentos recientes sobre educación de la Comisión Europea, entre otros, aparece continuamente la recomendación de que las escuelas funcionen como comunidades de aprendizaje. Por citar solo el último:

Los centros de enseñanza como «comunidades de aprendizaje» tienen en común una visión, unos valores fundamentales y unos objetivos de desarrollo escolar. Este enfoque aumenta el compromiso del alumnado, el profesorado, los padres y otras partes interesadas, y apoya el desarrollo y la calidad de los centros de enseñanza. Las «comunidades de aprendizaje» inspiran tanto a los profesores como a los alumnos para superarse y hacerse con el control de sus procesos de aprendizaje. También crean condiciones favorables para reducir el abandono escolar y para ayudar a los alumnos con riesgo de abandono»¹⁶

¹⁶ *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda* (página7). http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf

Aunque para simplificar utilicemos en nuestro contexto el nombre de comunidades de aprendizaje, nos estamos refiriendo en realidad a centros educativos que funcionan como comunidades de aprendizaje (schools as learning communities)¹⁷. En realidad, el término engloba un concepto mucho más amplio que se aplica a muy diferentes instituciones y colectivos. Por ejemplo, un conjunto de trabajadores y trabajadoras de diferentes países, aprendiendo juntas a través de una comunidad en internet es también una comunidad de aprendizaje, aunque no del tipo del que hablamos en este artículo.

Es importante tener en cuenta que la mejora de resultados depende de las AEE que se implementen. Decir que una escuela funciona como comunidad de aprendizaje y no aplicar esas AEE tal como dicen sus bases científicas no mejora los resultados, es simplemente un cambio de nombre. Desgraciadamente, hay demasiados ocurrentes hablando y escribiendo sobre comunidades de aprendizaje sin haber profundizado en sus bases científicas y llevando a un callejón sin salida el esfuerzo del profesorado, las familias y las comunidades.

Si alguien sacara el contenido de un frasco de una medicina, lo mezclara con otros productos y lo volviera a meter manteniendo la misma etiqueta, diríamos que es un fraude. Sin embargo, hay ocurrentes que defienden esa práctica como flexibilidad, apertura, creatividad e innovación, mientras que critican a quienes mantienen el mismo contenido y la misma fórmula que indica la etiqueta por considerarlos rígidos, cerrados o dogmáticos. Hay catedráticos y tertulianos que cogen la etiqueta, por ejemplo, de grupos interactivos, y meten en ella todas sus ocurrencias obteniendo así un dinero y poder inmerecido a costa del fracaso de las niñas y niños.

En los centros que son de verdad comunidades de aprendizaje se respetan las “fórmulas” de cada actuación educativa de éxito. Todas las comunidades de aprendizaje mejoran sus resultados, pero unas lo hacen mucho y muy rápidamente mientras otras los mejoran menos y más lentamente. Si comienzan desde el principio haciendo grupos interactivos en todas las aulas, mejoran más y más rápidamente que si comienzan haciéndolos solo en una.

Las comunidades de aprendizaje son centros educativos en los que la propia comunidad se organiza (profesorado, familiares, voluntarios y voluntarias, niños y niñas) para garantizar el derecho a la educación de todas y todos (Gatt, Ojala y Soler, 2011). En estos centros los y las profesionales se preguntan: ¿qué es lo que haríamos si estos niños y niñas fueran nuestros hijos e hijas? Les buscaríamos lo mejor, las mejores actuaciones educativas que existen en el mundo. Así deciden desarrollarlas para todos los niños y niñas en ese sueño de escuela compartido por toda la comunidad.

Para poder llevar a cabo estas transformaciones, la escuela se abre a la participación de las familias y de la comunidad en general. Un prejuicio muy extendido considera que las familias no están motivadas por la educación, sin embargo, las evidencias demuestran que ninguna familia en Europa se ha opuesto a la aplicación de actuaciones educativas de éxito. Por el contrario, la transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje hace despertar esa motivación de las familias e incrementa sensiblemente su implicación.

¹⁷ Comunidades de Aprendizaje. Disponible en: <http://utopiadream.info/ca/>

En las comunidades de aprendizaje las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actuaciones educativas de éxito. Cuando lo hacen experimentan directamente las mejoras que esa participación conlleva para las niñas y niños, así como para sus propias vidas. Estas transformaciones son posibles porque las comunidades de aprendizaje promueven aquellos tipos de participación de las familias y de la comunidad que la investigación científica ha demostrado que son los más promueven el éxito educativo. Nos referimos a un tipo de participación *decisiva, evaluativa y educativa* (Díez, Gatt y Racionero, 2011). Las resistencias a esas transformaciones, cuando se han dado, han sido solo de una parte del profesorado, así como por quienes ganan dinero y prestigio con sus ocurrencias.

Las actuaciones educativas de éxito se implementan en las comunidades de aprendizaje a través del diálogo igualitario con toda la comunidad: profesorado, familias, niños y niñas, voluntariado y otros agentes (Kesane & Ruiz, 2010). Uno de los espacios en que ese diálogo igualitario se concreta es en las comisiones mixtas de trabajo, que constituyen una forma de promover la participación decisiva en los centros educativos. En estas se comparte el mismo objetivo entre personas de diferentes sectores, desde profesorado y alumnado hasta familiares y voluntariado, trabajando conjuntamente para lograrlo.

En las comunidades de aprendizaje la organización es horizontal y democrática. Cada comisión mixta se encarga de una de las prioridades que la comunidad en general ha definido a raíz del sueño. La diversidad de participantes que componen cada una de las comisiones mixtas se autoorganizan y autogestionan. Podemos señalar que esta diversidad descrita logra mayor riqueza de aportaciones, ya que suma las diferentes ideas que contribuyen a la generación de un mayor diálogo, una mejora de las relaciones y una mayor capacidad para resolver las dificultades que se presenten.

En España, Brasil, Chile y Paraguay ya hay más de 100 comunidades de aprendizaje que tienen mejores resultados que otros centros educativos de contextos similares, demostrando que el cambio es posible. Los resultados que están obteniendo nos indican que los cambios en educación se pueden lograr de forma rápida y fácil cuando se aplican las actuaciones educativas de éxito en cualquier tipo de centro educativo. Hay gobiernos que están desarrollando políticas en dos sentidos: para transformar más escuelas en comunidades de aprendizaje y para llevar algunas de esas actuaciones educativas de éxito al conjunto del sistema. Los documentos de la Comisión Europea, así como del Parlamento Europeo, recogen esas actuaciones de éxito aconsejándolas a sus Estados miembros. Entre otros destacamos la Resolución del Parlamento Europeo del 2 de abril de 2009 sobre la educación de los hijos e hijas de las personas inmigrantes, donde se desaconseja a los Estados miembros la segregación del alumnado inmigrante en clases especiales y espacios educativos separados (European Parliament, 2009). Las recomendaciones de la Comisión Europea para evitar el incremento de las desigualdades socioeconómicas desde la educación, recogen en sus documentos los resultados de INCLUD-ED, (European Commission, 2010, p.55) que sirven de base para avanzar en la construcción de sociedades más inclusivas y cohesionadas.

Se presentan a continuación evidencias de las actuaciones educativas de éxito que están haciendo este sueño posible en las comunidades de aprendizaje.

2.1. Grupos interactivos

Los grupos interactivos (Elboj et al., 2002) es la forma de organización del aula que genera más éxito en el aprendizaje de todas las materias, así como en la prevención de conflictos. En estas aulas hay varias personas adultas y los niños y niñas se agrupan de forma heterogénea, logrando que ninguno de ellos o ellas sean excluidas. Con esta organización de aula nunca hay que sacarles a hacer adaptaciones curriculares fuera, no es necesario, porque dentro están todos los recursos humanos para que todo el alumnado acelere su aprendizaje. También los niños y niñas con necesidades educativas especiales mejoran sus resultados en todo cuando disponen de esta forma de organización del aula. ¿Qué hacen las personas adultas que están dentro? Dinamizar estos grupos para lograr que los niños y niñas trabajen y se ayuden mutuamente, es decir, no están para explicarles el tema de clase sino para que se lo expliquen entre ellos y ellas, con lo cual se acelera el aprendizaje de todos y todas, al mismo tiempo que se está haciendo en solidaridad, aprendiendo valores. En grupos interactivos todo el alumnado está siendo incluido por sus propios compañeros y compañeras, logrando así desarrollar sus emociones (Elboj & Niemelä, 2011). Esta dinámica contribuye a superar los enfoques que habían entendido como opuesto el aprendizaje instrumental a los valores. Uno de los primeros efectos que destaca el profesorado que trabaja en grupos interactivos es la mejora de la convivencia en el aula, el incremento de la solidaridad entre el alumnado que se desarrolla al mismo tiempo que están trabajando juntos en actividades de aprendizaje instrumental.

Algunos de estos niños y niñas pasan de trabajar de forma competitiva, a menudo segregados en aulas de adaptación curricular, a realizar aprendizajes conjuntamente con el resto de sus compañeros y compañeras. En el aula se forman pequeños grupos heterogéneos (en cuanto al ritmo de aprendizaje, cultura, lengua, género, motivaciones, etc.), de unos cuatro o cinco estudiantes, donde se realizan actividades de corta duración en torno a un mismo tema. Los niños y niñas van pasando de una mesa a otra cambiando de actividad y de persona adulta con quien interactuar. Al finalizar la sesión, el trabajo que han realizado es mucho mayor que si hubieran estado todos juntos con un solo profesor o profesora, además de haber mantenido la concentración en la tarea todo el tiempo. La dinámica del aula, al cambiar de actividad y de persona adulta, les motiva para acabar su ejercicio en el grupo y seguir luego trabajando en otra actividad nueva en la que anteriormente estaban sus compañeros y compañeras en otro grupo. El alumnado que participa en grupos interactivos sabe que el éxito no está en que lo logre un niño o una niña individualmente, sino en que todo el grupo consiga resolver el problema y acceder al aprendizaje a través de la ayuda que se proporcionan entre ellas y ellos.

El ejercicio de ayudar a otro genera el desarrollo de aprendizajes que no serían posibles sin esa dinámica, por ejemplo, el desarrollo de habilidades comunicativas, saber trabajar en equipo o reforzar el aprendizaje recientemente adquirido, dándole más significado y sentido. Por otra parte, el esfuerzo que realiza el alumnado al explicar a su compañero o compañera genera implicaciones cognitivas muy altas y complejas ya que, además de tener que explicar lo que ya ha aprendido, tiene que asegurarse de que el otro le comprenda:

(...) en la interacción con niños con diferente nivel de destreza, comprensión y posición social, y en la interacción niño-adulto, los compañeros con mayor habilidad también se desarrollan a

través de un compromiso mutuo. (...) Los compañeros hábiles mejoran su comprensión no solo del tema concreto, sino también del proceso de comunicación y de las necesidades y destrezas de los niños con quienes están interactuando (Rogoff, 1993: p. 259).

En cada uno de estos grupos, una persona adulta se encarga de dinamizar el trabajo y, sobretodo, de que se dé una relación entre el alumnado que fomente el aprendizaje y la ayuda entre iguales. Con ello se logra más aprendizaje de todo el grupo y más solidaridad. Estudiantes que antes eran distribuidos y segregados por ser etiquetados como difíciles o lentos, logran acelerar sus aprendizajes junto con sus compañeros y compañeras y con las personas adultas que entran a ayudar. El diálogo y la interacción que se promueve en los grupos interactivos dan la oportunidad al alumnado que tradicionalmente no participa, de aportar aquello que sabe al proceso de aprendizaje de todos los compañeros y compañeras. El aprendizaje cobra sentido en el colectivo puesto que se construye dialógica y solidariamente entre todas y todos.

Es importante destacar el papel de las personas adultas que dinamizan los pequeños grupos mientras el profesor o profesora responsable del aula gestiona la globalidad de la sesión. Su presencia y las altas expectativas con las que se dirigen a todo el alumnado contribuyen a la sustitución de las interacciones adaptadoras, que reproducen los bajos resultados, por las interacciones transformadoras, que aumentan los niveles de aprendizaje. Algunas de estas personas adultas; familiares, exalumnos, etc., han tenido experiencias similares a la de los niños y niñas con más dificultades. Su motivación para que no tengan que pasar por la misma experiencia es mucho más intensa que la de quienes no han tenido trayectorias escolares tan difíciles, como es el caso del profesorado. Además, esta proximidad de experiencias contribuye a la transformación de las interacciones adaptadoras por interacciones transformadoras que suprimen antiguas etiquetas que les clasificaban como alumnas y alumnos lentos, incapaces, poco motivados y sin ningún interés por el aprendizaje. Con la entrada de esas personas en el aula, aquellas niñas y niños que han sufrido un etiquetaje negativo tienen la oportunidad de transformar su identidad como estudiantes (Wenger, 1998). Y muchas de ellas y ellos así lo hacen. Cuando entran en el aula las personas voluntarias es el día que más trabajan, que más motivadas están y que más desean ir a la escuela, así lo evidencian profesorado, familiares y alumnos y alumnas entrevistado en INCLUD-ED.

¿Quiénes son esas otras personas que entran en el aula? Pues son muy diferentes dependiendo de las distintas comunidades de aprendizaje. Puede haber otra profesora o profesor, o un profesional de la educación social o del trabajo social. Frecuentemente hay familiares que, unas cuantas horas al día o a la semana, vienen a ayudar al profesorado. También suele haber voluntariado, chicos y chicas de niveles más altos de secundaria obligatoria en clases de primaria, chicos y chicas de bachillerato en secundaria obligatoria, así como otras personas de la comunidad que quieren participar en el aula. En la comunidad, los centros educativos cuentan con numerosos recursos humanos existentes dispuestos a entrar en las aulas y en otros espacios, cuando se trata de construir un proyecto compartido de éxito para todas y todos. El voluntariado en grupos interactivos es profundamente consciente de los enormes beneficios que su participación conlleva, tanto para las niñas y niños como para sí mismo.

El aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008) que se concreta en las aulas organizadas en grupos interactivos facilita las rápidas e intensas mejoras que se obtienen, tanto en el éxito

educativo de todo el alumnado como en su desarrollo emocional. Esto es posible cuando se sustituyen concepciones y actuaciones basadas en ocurrencias por aquellas actuaciones basadas en evidencias. Así, el aprendizaje dialógico parte de una concepción comunicativa del aprendizaje, que está en línea con el actual giro dialógico de las sociedades, y responde a las necesidades de la sociedad de la información. Parte de la idea que el aprendizaje actualmente depende de las interacciones que los niños y niñas tienen en el aula, en los diversos espacios del centro, en casa y en la calle. El desarrollo del aprendizaje, pues, no depende solamente de la relación entre profesorado y alumnado, sino de la correlación de todas las interacciones que tiene a lo largo de su día a día. Si pretendemos acelerar esos aprendizajes, deberemos aumentar y diversificar estas interacciones. Incrementando y diversificando las interacciones del alumnado es posible transformar su contexto sociocultural y promover el aprendizaje y el desarrollo (Vygotsky, 1996). Las contribuciones de Vygotsky clarifican que los niveles previos de conocimiento se transforman a través de las interacciones que el niño o la niña realiza con compañeras y compañeros más hábiles y con otras personas adultas. Estas personas no tienen por qué ser únicamente el profesorado.

Un ejemplo de ello lo encontramos en un aula de inglés del citado centro de Terrassa. La transformación de su organización del aula en grupos interactivos llevó a que se abrieran sus puertas a la participación de la comunidad y de las familias. El profesorado de inglés buscó qué recursos había en el entorno para que entraran en su aula y le ayudaran a que su alumnado aprendiera más inglés y de un modo solidario y no competitivo, sin dejar a nadie descolgado del ritmo. Primero encontró una madre con velo inmigrante del norte de África que no hablaba todavía ni una palabra de español y que era analfabeta en todos los idiomas, incluido el árabe. Sin embargo, tenía un inglés oral con muy buen acento porque había estado viviendo durante algunos años en Inglaterra. Al mismo tiempo, también entró a participar en los grupos interactivos de inglés otra madre, inmigrante de Miami, quien tenía un perfecto inglés hablado y escrito. De este modo, el resto de familias, sobre todo aquellas que veían con preocupación cómo año tras año eran más los y las alumnas inmigrantes en la escuela, comprobaron cómo no solamente ese aumento de la diversidad no estaba suponiendo un obstáculo para el aprendizaje de sus hijos e hijas, sino que estaba aportando mayor riqueza y más nivel para todo el alumnado del centro.

Los grupos interactivos se pueden desarrollar en cualquier centro educativo de cualquier zona, y siempre que se haga esa forma de organización del aula los resultados mejorarán respecto a los que se conseguían hasta ese momento.

La inclusión que se genera con grupos interactivos y con otras formas de organización del aula que también dan éxito, aunque no tanto, no es solo la alternativa a la segregación que se da cuando se sacan a los niños y niñas del aula a hacer otras cosas fuera. Se trata de aulas inclusivas, heterogéneas y diversas, donde todos y todas pueden realizar la misma actividad de aprendizaje puesto que cuentan con los recursos para ello. La inclusión, por tanto, no es solamente la alternativa a las prácticas segregadoras, sino también es la alternativa al aula tradicional con todo el alumnado en un mismo grupo que cuenta con un solo profesor o profesora. A veces decimos “esta clase es inclusiva” porque están todos los niños y niñas en la misma aula, ¿pero están atendidos y atendidas?, ¿hay algunos que están ahí apartados y apartadas? Esta organización de aula a veces puede ser peor que la propia segregación.

INCLUD-ED ha analizado las distintas formas de organización de aula existentes en los sistemas educativos europeos donde se han identificado tres formas distintas de organizar la diversidad del alumnado y los recursos humanos del centro educativo: “mixture”, “streaming” e “inclusion”. El “mixture” se refiere al aula tradicional donde encontramos a todo el alumnado en su conjunto con un solo profesor o profesora. Esta organización del alumnado se basa en la igualdad de oportunidades, puesto que todo el alumnado comparte el mismo espacio educativo, contenido, objetivos, actividades, etc., independientemente de sus diferencias. Pero un modelo que no tiene en cuenta la creciente diversidad existente en las aulas, no puede responder con éxito a todo el alumnado. El profesor o profesora sola en el aula encuentra muchas dificultades para responder a las necesidades de todo el alumnado. En consecuencia, aquellos niños y niñas con más dificultades que a menudo pertenecen a los grupos más vulnerables, se quedan descolgados del ritmo.

Ante las limitaciones de este modelo y la importancia de responder a las necesidades del alumnado, especialmente de aquel que presenta más dificultades, los sistemas educativos introdujeron medidas de “streaming”. Esta organización del alumnado implicó incrementar los recursos humanos para que atendieran al alumnado separado del resto y adaptando la enseñanza que recibía. Sin embargo, a menudo estas medidas han llevado a la segregación de aquel alumnado etiquetado como diferente o difícil. Por otro lado, diversas investigaciones sostienen que, en la mayoría de casos, estos alumnos segregados del grupo clase son aquellos que pertenecen a contextos sociales desfavorecidos y a minorías étnicas (Youdell, 2003 y De Haan & Elbers, 2005). En este caso los resultados en este caso en cuanto al aprendizaje y a la calidad de la educación. En efecto, estos grupos de nivel bajo acaban recibiendo menos horas de actividad de aprendizaje y menos estímulos para pensar críticamente (Chorzempa y Graham, 2006 y Flores-Gonzalez, 2002). Los contenidos en estos grupos, a su vez, van disminuyendo significativamente, y sus alumnos son expuestos a actividades de nivel más bajo, quedando su autoestima afectada negativamente con lo que aumenta la probabilidad de abandono escolar de estos alumnos y alumnas (Braddock & Slavin, 1992).

Según la Comisión Europea (2006), el *streaming* consiste en adaptar el currículum en base a las habilidades del alumnado:

El streaming (agrupación en clases homogéneas), implica la adaptación del plan de estudios a los distintos grupos de niños en función de su nivel de habilidad, dentro de un mismo centro escolar (2006: p. 6).

Las principales investigaciones a nivel internacional han evidenciado, desde hace ya décadas, los resultados inefectivos del *streaming* en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia (Braddock & Slavin, 1992). Estos estudios demuestran cómo las prácticas educativas segregadoras contribuyen a un aumento de estos problemas. Esta realidad, evidenciada por la literatura científica, se ha constatado en las evaluaciones internacionales que han venido a confirmar con grandes muestras de datos estadísticos aquello que ya sabíamos, que los centros educativos que realizan *streaming* no consiguen mejores resultados respecto de aquellos que no lo aplican (OECD, Organization for Economic Co-operation and Development, 2007). Sin embargo, las alternativas al *streaming* quedan difusas en las evaluaciones internacionales y se confunden, llevando a no distinguir entre el *mixture* y las formas de agrupación del alumnado inclusivas que logran avanzar hacia una mejor convivencia y mejores resultados académicos de todo el alumnado. Las formas de aula

inclusiva como los grupos interactivos, entre otras, no pretenden tener a todos y todas mezclados y mezcladas en la misma aula, sino lograr que estén todos y todas atendidas para que puedan, en todo momento, acelerar sus aprendizajes, viviendo una forma de valores y de desarrollo emocional que también optimice sus vidas.

La organización del aula basada en la inclusión es la tercera forma de agrupación del alumnado que ha identificado INCLUD-ED, es decir, medidas inclusoras que se han definido como alternativa de éxito a las dos primeras formas de organización del aula. Las escuelas de éxito en Europa están implementando los diversos tipos de inclusión identificados que han aportado evidencias de la mejora que conllevan para el éxito educativo de todo el alumnado. En estos centros, en vez de separar al alumnado recién llegado o de ritmo “lento” en otras aulas donde profesorado adicional les enseña la lengua oficial del país de acogida o les hace algún tipo de apoyo al aprendizaje, el profesorado extra entra en el aula, junto con otras personas adultas voluntarias, para ayudar a todo el alumnado.

La organización del aula basada en *agrupaciones heterogéneas con reorganización de los recursos humanos* está evidenciando su efectividad en los resultados académicos y la convivencia escolar. Aquí se enmarcan los grupos interactivos como la forma de organización del aula que genera el mayor éxito, tanto en aprendizaje instrumental como en valores y desarrollo emocional (Alexiu & Sordé, 2011).

La identificación de estas tres formas de organización del aula y las evidencias aportadas por la investigación clarifican la confusión existente en las evaluaciones internacionales entre las formas “mixture” e “inclusion” que han representado una de las mayores barreras en la identificación de prácticas inclusoras.

2.2. Formación de familiares

Desde las diferentes concepciones del aprendizaje propias de la sociedad industrial se ha entendido la práctica educativa como una actividad específica entre profesorado y alumnado. Esto ha conllevado al hecho que muchas competencias se han entendido exclusivas de los y las profesionales de la educación como, por ejemplo, la elaboración del currículum. Bajo esta misma lógica, la formación que se ha proporcionado ha excluido a otros agentes educativos como, por ejemplo, las y los familiares. Evidentemente, si no tenían ningún papel relevante en la actividad educativa de sus hijos e hijas dentro de los centros educativos, no había ninguna necesidad de formarles. Sin embargo en la sociedad actual, y así lo señala la concepción actual de aprendizaje, las interacciones toman un papel relevante y, por tanto, las familias y todas las personas de la comunidad que interaccionan con el alumnado también. Por ello la ampliación de la oferta formativa, no solo al alumnado y profesorado sino también a las familias y la comunidad en general, se convierte en un aspecto imprescindible a tener en cuenta.

De hecho, las investigaciones no han podido demostrar que la formación del profesorado esté directamente relacionada con el éxito de las chicas y los chicos (Jacob & Lefgren, 2002); a pesar de ello, toda la formación de los centros educativos se ha centrado en el profesorado. La formación del profesorado incide y es un factor importante, sobre todo si es una formación con bases científicas, en base a aquellas actuaciones que dan resultados. Pero más que la formación del profesorado es

la formación de los familiares, incluyendo a todas las personas que conviven con los niños y con las niñas, lo que incide radicalmente en el éxito de esos chicos y chicas. Si las interacciones con todas las personas de su entorno son claves en el desarrollo del aprendizaje, proveer de formación a esas personas adultas que les rodean supondrá un beneficio directo para su aprendizaje.

La investigación indica la necesidad de incrementar las oportunidades de aprendizaje de las familias y los agentes sociales de la comunidad, para así enriquecer el entorno sociocultural del niño o niña que favorezca la mejora de sus resultados académicos (Purcell-Gates et al, 2002). Por eso abrir los centros a la formación de familiares el máximo número de días al año y el máximo número de horas al día para que allí se formen no solo los chicos y las chicas, sino quienes conviven con ellos y ellas, es uno de los factores de éxito clave. Y es eso lo que hacen las comunidades de aprendizaje (Tellado & Sava, 2011).

La formación de familiares de éxito es aquella que se basa en sus intereses y necesidades. Ser flexibles en los horarios y en la oferta formativa permite que esta se ciña a aquello que la comunidad necesita y pide. Desde el prisma unilateral del profesorado, normalmente se ofrecen charlas y cursos en los que las familias no están interesadas en participar, y en muchas ocasiones se realizan en horarios que dificultan o imposibilitan su asistencia. En consecuencia, la lectura que se hace de estas situaciones es que las familias no están interesadas en asistir a las actividades de formación. Para romper estas dinámicas es preciso abrir el diálogo con las familias, para que expresen lo que quieren y también para que encuentren un espacio donde poder gestionar estas actividades y hacerlas realmente abiertas y extensibles a toda la comunidad.

Estos procesos pueden ir acompañando, por supuesto, a una mejora y no a un empeoramiento, de las condiciones laborales del profesorado. Se trata de que el profesorado actúe conjuntamente con otras personas, con muchos otros recursos, también informacionales, como las TICs, para que eso sea posible. A veces las estadísticas internacionales o las interpretaciones que se han hecho de ellas nos han confundido. En ocasiones el debate en educación se ha centrado en decir que PISA demuestra que la titulación del padre y, sobre todo, de la madre, es lo que incide en el éxito de los chicos y chicas; eso no es verdad. Lo que incide es la formación de familiares, y la titulación es uno de los indicadores de esa formación pero no es el único (INCLUD-ED Consortium, 2009). Si esto fuera verdad tendríamos que esperar para el éxito de determinados niños y niñas a que sus familiares, sus padres y madres, tuvieran título universitario y eso es radicalmente falso. Aunque no tengan ningún tipo de título, si implicamos a los y las familiares, si les abrimos la posibilidad para que se formen en nuestras escuelas, logran el mismo avance de resultados en sus niños y niñas que lograrían si tuvieran titulación. Por lo tanto, no hace falta esperar.

En una escuela en la que ningún familiar tenga título universitario se puede desde ya avanzar hacia el éxito de sus hijos e hijas, si abrimos el proceso de formación de familiares. Pero formación de familiares ¿en qué actividades?, ¿en aquellas que se nos ocurran, que nos parezcan interesantes?, ¿en aquellas actividades que nos gusten o que les gusten? No. Formación de familiares en aquellas actividades que más repercuten en el aprendizaje de sus hijas e hijos (Flecha et al, 2009).

Por ejemplo, una de las formaciones de familiares que está teniendo éxito son las tertulias literarias dialógicas (también las tertulias musicales dialógicas y las tertulias dialógicas de diferentes

materias). A través de las tertulias literarias dialógicas personas adultas, familiares que nunca han leído un libro acaban leyendo obras de James Joyce, de Safo, de García Lorca, de Virginia Woolf, de Cervantes, etc. De repente, los hijos e hijas de esas y esos familiares que no habían leído un libro empiezan a ver en casa cómo los leen, cómo hablan de ellos, que van a la escuela a tratar sobre el contenido de estos libros con otros y otras familiares, etc. Estos aprendizajes que realizan estimulan muchísimo el aprendizaje de sus hijas e hijos. En las tertulias literarias dialógicas, al dialogar sobre las lecturas, las diversas experiencias, intereses o aprendizajes previos de las personas participantes hacen emerger nuevas cuestiones, comentarios, interpretaciones y preguntas acerca del contenido de la lectura (Aguilar et al, 2010).

A través de la formación de familiares en los centros educativos, las familias ven incrementar sus posibilidades y oportunidades de implicarse y participar en actividades educativas y culturales. Esto contribuye, como ninguna otra actuación educativa lo hace, a la transformación del contexto de aprendizaje de los niños y niñas. Por ejemplo, una madre que nunca había leído un libro empieza a participar en las tertulias literarias dialógicas donde están leyendo *La metamorfosis* de Kafka. Sus hijos e hijas ven, por primera vez, una imagen que nunca habían visto en su casa: su madre leyendo un libro de la literatura clásica. La lectura se presenta en el comedor, en sus conversaciones y, entonces, la educación toma una nueva dimensión, otro significado, se aproxima a su día a día, a su vida cotidiana. La hija mayor de esta mujer está en el instituto y precisamente una de sus lecturas obligatorias es la que su madre está leyendo en la tertulia literaria dialógica. Por eso, cuando los lunes por la noche llega a casa después de la tertulia, su hija le empieza a preguntar sobre todo lo que han estado debatiendo y discutiendo, porque sabe que no hay otra forma de llegar más a fondo en las lecturas y en su contenido y porque sabe de la riqueza de la construcción colectiva del conocimiento que se da a través de esos diálogos. Sabe también que así tendrá un mejor rendimiento académico.

Esta es una evidencia de que la formación de familiares a través de las tertulias literarias dialógicas genera profundas transformaciones académicas y personales que llegan hasta los domicilios. En este sentido, las interacciones académicas entre el alumnado y sus familias se incrementan, ampliándose los diálogos sobre aprendizaje al contexto familiar y fomentándose una mayor coordinación entre la familia y el centro educativo. Los estudios de caso analizados en INCLUD-ED han demostrado que cuando las familias participan en este tipo de formación aumenta la motivación e interés de sus hijos e hijas por la lectura, mejoran sus resultados en ella y en el resto de aprendizajes. Lograr este tipo de resultados y de coordinación entre lo que pasa en la escuela con lo que pasa en casa resulta decisivo para aquellos niños y niñas que se encuentran en contextos de bajo nivel socioeconómico y en riesgo de exclusión social (Dearing, Kreider, Simkins, & Weiss, 2006).

2.3. La lectura dialógica

Es sabido que la lectura es una de las claves en el aprendizaje y en el abandono o no de los estudios. ¿De qué depende el éxito en el aprendizaje de la lectura? ¿Depende quizá del número de libros que se tienen en casa? No. Si no sería muy fácil: enviamos libros a las casas y entonces ya lograríamos un éxito en la lectura. ¿Depende de la metodología que se utilice? ¿Si es una metodología fonémica, si es una metodología global, si es una lectura constructivista, si es una lectura...? No, no depende de la opción metodológica que tomemos. ¿De qué depende? Depende de la implicación de todas las personas que se relacionan con los niños y las niñas en el aprendizaje de la lectura.

Por eso, la lectura dialógica supone plantear el aprendizaje de la lectura en más espacios, con más personas y en más tiempos. La lectura dialógica implica crear en las escuelas y en las comunidades más espacios donde los niños y las niñas puedan leer y discutir sobre sus lecturas junto con otras personas de muy diverso perfil y características. De los resultados recogidos en INCLUD-ED se evidencia la lectura dialógica como una buena aproximación hacia el aprendizaje de la lectura que contribuye a mayores habilidades lectoras y de comprensión, así como a unas mejores relaciones sociales. Esta aproximación de éxito promueve, además, una lectura crítica del mundo, incrementando así las posibilidades de transformación educativa y social (Freire y Macedo, 1987). A través de la lectura dialógica las personas alcanzan una comprensión e interpretación más profunda de los textos y, por tanto, de su realidad; esto es posible porque la lectura se da en contextos muy diversos, desde la clase hasta la calle o hasta en el comedor de los domicilios. En todos esos espacios el aprendizaje de la lectura toma un mayor sentido al realizarse en interacción con las familias, amigas y amigos, vecinas y vecinos, voluntariado y miembros de la comunidad (Soler, 2003).

En las comunidades de aprendizaje el desarrollo de la lectura dialógica se concreta de muy diferentes maneras, desde la biblioteca tutorizada y las tertulias literarias dialógicas hasta los grupos interactivos o la lectura compartida dentro del aula. Estas actuaciones de éxito de la lectura no solo están aportando resultados positivos en el aprendizaje de la lectura, sino también significativas transformaciones del contexto socio-cultural de estos centros con el consecuente impacto positivo en el aprendizaje global de los niños y niñas.

El giro dialógico de la sociedad ha impactado también el aprendizaje de la lectura. El diálogo está siendo cada vez más protagonista en nuestras sociedades y está ofreciendo nuevas formas de acción, mientras que los anteriores patrones que guiaban nuestras acciones están siendo cada vez más cuestionados. Los roles tradicionales que las personas sustentábamos en la sociedad en función de nuestra procedencia o la división sexual del trabajo en el entorno doméstico han dejado de servirnos (Giddens, 1992). En los procesos de aprendizaje está sucediendo lo mismo. El diálogo y las interacciones están siendo cada vez más claves y más importantes y es aquí donde debemos centrar nuestra atención.

Como ya apuntaba Vygotsky (1996), el aprendizaje empieza siempre en un nivel interpsicológico, basado en las interacciones que se producen entre las personas mediadas por el lenguaje. Es posteriormente que el aprendizaje pasa a un nivel intrapsicológico, donde la persona ha interiorizado e incorporado aquel razonamiento que ha tenido lugar previamente, en la interacción con los demás. Por eso, los niños y niñas llegan a mayores niveles de desarrollo a través de la colaboración con sus iguales y con otras personas adultas que les hacen de guía. Esta esencial aportación a la perspectiva dialógica del aprendizaje, sin embargo, llegó a España a través de una interpretación errónea de Vygotsky. Mientras las premisas de Vygotsky son claramente transformadoras, aquí se introdujeron sus aportaciones desde el punto de vista de la adaptación al contexto. Este Vygotsky, que podemos llamar apócrifo, nunca ha existido (Aubert, et al., 2008). En primer lugar, se interpretó correctamente la vinculación que el autor hacía entre el desarrollo cognitivo y el entorno socio-cultural, pero nunca postuló el hecho de que para promover este desarrollo haya que adaptarse al contexto. Dicha adaptación conduce a la reproducción y aumento de las dificultades que los niños y niñas, por ejemplo, de entornos desfavorecidos, ya tienen de partida, disminuyendo de este modo sus posibilidades de llegar a desarrollar los máximos aprendizajes. Desde la perspectiva de la

transformación, sin embargo, las dificultades en el aprendizaje se transforman en posibilidades de un futuro mejor para estos y estas estudiantes. En su libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1996), Vygotsky insiste en la naturaleza transformadora de las personas que impacta tanto en su entorno como en ellas mismas.

La lectura dialógica favorece el proceso de transformación del contexto, puesto que promueve en nuestras escuelas y en nuestras comunidades interacciones transformadoras, es decir, aquellas que aumentan los niveles de aprendizaje de los niños y las niñas en vez de reproducir sus bajos resultados al adaptarse a su nivel de aprendizaje. Se trata de una perspectiva de igualdad de resultados en vez de igualdad de oportunidades, es decir, de dar más a quienes lo necesiten para poder alcanzar los máximos aprendizajes. Las interacciones transformadoras contribuyen a un aumento de las expectativas que el alumnado tiene sobre sus posibilidades de aprendizaje, de su autoconfianza y su autoestima, así como de su autoimagen como lectores y lectoras. Con la entrada en las escuelas y en las aulas de diversas personas adultas de la comunidad que se relacionan con el alumnado desde altas expectativas, se producen interacciones transformadoras.

Esas interacciones transformadoras que se producen en la lectura dialógica modifican la identidad lectora de las niñas y niños cuando aprenden en diálogo con más personas. Esta idea se relaciona con las aportaciones de Habermas (2001), quien está especialmente interesado en el concepto de persona de Mead (1973) y la intersubjetividad del aprendizaje. En la *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas recoge este concepto para sustentar que el sentido que las personas damos a nuestra acción, nuestro pensamiento y nuestra conciencia viene de las interacciones sociales que tenemos con otras personas. En la experiencia lectora, por tanto, deberemos centrar nuestra atención especialmente en las condiciones ideales para el diálogo y en las interacciones sociales. Desde la perspectiva de la lectura dialógica se trabaja para incrementar y diversificar las interacciones alrededor de las actividades de lectura, promoviendo la lectura crítica y el debate alrededor de los textos. Con todo, se contribuye a la superación de los bajos niveles de lectura de algunos niños y niñas y sus problemas de comprensión lectora.

De lo que se trata es que con cualquiera de las ópticas metodológicas u opciones que se tomen si el profesor o profesora se deja ayudar por otras personas adultas, sin excluir nunca a nadie del aula, y todas esas personas adultas organizan a los niños y niñas para que se enseñen entre ellos y ellas, se obtiene éxito en el aprendizaje de la lectura. Si además se realizan tertulias literarias dialógicas con sus familiares y con los propios chicos y chicas, si se amplían los tiempos, los espacios y no solo las personas, si se hace lectura en familia y lectura dentro de casa, si a través de Internet se hacen también tertulias dialógicas sobre los diferentes libros, entonces el aprendizaje se acelera mucho más y se logran resultados como los obtenidos por el mencionado centro de Terrassa.

Cuando hablamos de ampliar espacios y tiempos también nos referimos a hacer actividades de lectura en otros momentos, aparte del horario regular de la escuela, fines de semana, etc. En las comunidades de aprendizaje se rompe la típica división entre lo escolar y lo no escolar, entre más educación para el aprendizaje y más educación para el ocio. De este modo, cuando para sacar a un niño o niña del aula se justifica que necesita una atención específica en, por ejemplo, aprendizaje de la lectura, nos podemos preguntar: ¿Por qué hacerla dentro del horario regular? ¿Por qué no se puede hacer en otro momento que no suponga sacarle de su aula?

La lectura dialógica se basa en la concepción de aprendizaje dialógico mencionada anteriormente, que se está desarrollando en la actual sociedad de la información, y parte, en definitiva, de que el aprendizaje es un resultado no de la relación entre el profesorado y alumnado, sino entre profesorado, alumnado, familiares y muchas otras personas (Aubert, García & Racionero, 2009).

2.4. Modelo dialógico de convivencia

El modelo de prevención de conflictos que está dando mejores resultados en la actualidad es el modelo dialógico o comunitario. Para explicarlo nos centraremos en dos casos concretos que se sitúan en dos centros educativos de contextos muy distintos; uno situado en una zona de clase media-alta y otro en una zona muy desfavorecida.

En el primer centro educativo, una niña de doce años está cursando su último curso de educación primaria. Va bien en notas y no tiene problemas de convivencia ni de disciplina, pero un día decide abandonar y dice en su casa que no quiere volver a la escuela. ¿Quién puede saber lo que le pasa a esa niña? ¿Lo sabrá el profesorado? No, sus amigas, sus amigos, sus compañeros, sus compañeras, quizás sus hermanos o hermanas. La sociedad oficial sabe lo que hay en la punta del iceberg, pero nunca sabrá lo que hay en la base del iceberg. El caso que nos ocupa es una evidencia de ello.

En este caso concreto se llegó a saber lo que ocurría a través de su hermana, un año mayor que ella. El año anterior, cuando esta niña tenía once años, ya había pasado por trece niños de su escuela, incluida la masturbación con nueve de ellos pero, como tenía tres amigas, se refugia en ellas y las cuatro superan la situación, superficialmente. Como el problema se queda en la base del iceberg y la niña tiene buenas notas, no nos preocupamos, pero al año siguiente una de esas tres niñas tiene una relación esporádica con uno de esos trece niños y, a partir de ese momento, las tres niñas no quieren hablar con ella, la critican y la insultan. Ahí es cuando se queda sola y se viene abajo.

¿Cómo nos enteramos de esto? Porque un día en el patio se pelean y luego decimos que lo que ha pasado es que se han insultado, que se han peleado y, quizás, enviamos al mediador. Así los profesionales de la educación solo actuamos sobre la punta del iceberg y no llegaremos nunca a la base del iceberg. ¿Quiénes pueden llegar y quiénes llegan todos los días a la base del iceberg? Las mismas niñas y niños. Quienes somos profesionales y quienes actuamos en mediación lo primero que tenemos que saber es que no sabemos nada, y como no sabemos nada de lo que les pasa a nuestros alumnos y alumnas tenemos que dejarnos ayudar. No debemos establecer modelos de convivencia, a quienes tenemos que ayudar es a los niños y niñas para que desarrollen esos modelos de convivencia. Existen numerosas reformas e iniciativas para la mejora de la convivencia y la resolución de los conflictos en los centros educativos. Muchas de estas propuestas han dado un papel importante a la mediación llevada a cabo por profesionales, quienes han intervenido sobre la punta del iceberg. Las actuaciones de éxito en la prevención de los conflictos se enmarcan en la perspectiva dialógica y comunitaria que se desarrolla e implementa para abordar la problemática desde la base. Y eso es lo que hacen las comunidades de aprendizaje.

Una de las bases de ese iceberg donde surgen la mayoría de conflictos que se producen hoy en los centros educativos es Internet. El primero de esos trece niños que estuvo con la niña lo puso en la red, entonces los otros pensaron: “a por ella”.

La comunidad científica internacional a través de investigaciones publicadas en la revista científica *Violence Against Women*, la primera del ranking en temas de género, aportan evidencias de lo que ocurre en estos momentos en los centros educativos (Valls, Puigvert & Duque, 2008).

Por resumir mucho lo que ocurre, nos centramos en la ruptura entre lo que se considera deseable, excitante o sexy por un lado y, por otro lado, lo que promovemos en la educación de valores en las escuelas. Lo que es excitante o sexy es lo violento y se identifica con lo malo, es decir, con aquello contrario a nuestros valores. Esto es lo que está en la base, por ejemplo, de las comunicaciones por Internet, y es lo mismo que podemos encontrar en las revistas para adolescentes, como en las declaraciones de una chica de quince años en la revista de adolescentes *Ragazza*. Esta niña nos lo dice muy claro: “mis papás me dicen que me case con un chico bueno, y yo les hago mucho caso, hasta que me tenga que casar me dedico a divertirme con chicos malos”.

Mientras esto sea así los problemas de disciplina, de abandono, de pérdida de sentido de la escuela no van a dejar de aumentar entre adolescentes. La violencia de género y el número de muertas no va a dejar de aumentar porque entonces el triunfador se convierte en el violento, o al revés, el violento se convierte en el triunfador. ¿Y quién puede cambiar esto? El profesorado o las y los familiares adultos no podemos; los únicos y únicas que pueden cambiarlo son los iguales, los amigos, las amigas. Plantear modelos de valores, de convivencia o de atracción desde arriba, desde la jerarquía de las personas adultas de la familia o del profesorado normalmente es contra-productivo para este tema. Por lo tanto, si les vamos con los valores como: “cásate con un chico bueno”, debemos esperar que su reacción sea también esta: “mientras no me case, voy a hacer todo lo contrario a lo que me dicen”.

¿Cuándo cambia eso? Cuando son los propios chicos y chicas quienes elaboran sus normas de convivencia y sus modelos. Nosotras y nosotros, como somos expertas y expertos sabemos que no sabemos nada y que, entonces, lo que tenemos que hacer es ayudarles a elaborar sus propias formas de convivencia. Lo que pone esta niña en *Ragazza* se soluciona en pocos segundos cuando son sus iguales quienes intervienen.

Dicho de otra manera: ¿cómo se soluciona el problema de la primera niña? Una vez que ya ha estado con un niño habría que solucionarlo antes de que lo ponga en Internet. La reacción por parte del resto de niños: “a por ella”, puede ser muy distinta si le contestan cientos de mensajes de sus iguales ridiculizándole y diciéndole: “pero ¿tan frustrado estás que necesitas presumir?”. Y eso no hace falta que lo sepamos el profesorado ni sus familiares adultos. El resultado es que nunca más, en ese centro educativo, se produce ese tipo de comportamiento. Es muy rápido si la respuesta es adecuada y si es adecuada por parte de quienes tienen que darla.

Como vemos, pues, las corrientes coeducadoras que se introdujeron en la escuela en los años 70 no han sido suficientes para ofrecer alternativas reales a los graves problemas de desigualdad de género. No han sido suficientes para romper con la tradicional dicotomía de azul para niños y rosa para niñas. Tampoco el enseñar a los niños a jugar a muñecas y a las niñas al fútbol.

Las teorías e investigaciones que más están contribuyendo a acabar con este tipo de conflictos y problemáticas se enmarcan en la línea de la socialización preventiva de la violencia de género

(Gómez, 2004). En esta línea, la propuesta educativa que Jesús Gómez plantea es un modelo que no se centra exclusivamente en los chicos y chicas, en el profesorado y en la escuela, sino que se basa en la comunidad educativa como sujeto transformador. De este modo, familiares y otros agentes de la comunidad se integran de forma igualitaria en la planificación coeducadora escolar. Al mismo tiempo que participan en cursos, charlas, conferencias, tertulias, etc., que solo un centro educativo comunitario, como las comunidades de aprendizaje, puede ofrecer. Así lo plantea Gómez:

(...) es preciso explicitar en el currículo, el máximo posible, los aspectos que hacen referencia a las relaciones afectivo-sexuales, para evitar que queden como aprendizajes que se dan desde el currículum oculto. Así, no solo se aprende el propio rol como hombre o mujer, cómo ejercer o recibir autoridad, cuáles son los valores culturales más valorados y relevantes... sino también qué chicas y chicos gustan y cuáles no, cómo elegir mejor, etc. Hacerlo explícito implica que toda la comunidad en conjunto puede decidir cómo, cuándo y de qué forma tratar estos temas desde el centro educativo (2004:142).

La clave está, pues, en la atracción y en la elección. A pesar de que Gómez reconoce el duro ataque que desde la coeducación se hace a la violencia de género, sí apunta que no se ha profundizado lo suficiente en las cuestiones clave de la atracción y la elección como punto de partida de las relaciones que pueden desencadenar en violencia. No se ha reflexionado sobre qué modelos de chico o de chica atraen y qué valores llevan asociados. ¿Hasta qué punto se potencian las relaciones igualitarias? ¿Siguen siendo las relaciones de poder las que se dotan de más atractivo? Como afirma Gómez, el amor es social y en tanto que social, se puede transformar a través del diálogo y las interacciones que sean transformadoras. Las actuaciones educativas de éxito en este campo se basan en la creación de espacios de diálogo y reflexión en torno a los mecanismos de atracción y elección y en torno a cómo se puede cambiar la atracción hacia lo violento a través del diálogo y reflexión con los amigos y amigas, con las personas con quienes nos relacionamos (Oliver y Valls, 2004).

El segundo caso, que ha sido analizado en profundidad en INCLUD-ED, está situado en un contexto social desfavorecido. Se centra en la escuela que más salía en los medios de comunicación españoles por la elevada conflictividad que hacía insostenible la vida en sus aulas. Se trataba de una escuela situada en la zona periférica de una importante ciudad española. La precariedad de la zona hasta ahora ha hecho que, en el momento en que una familia logra cierta estabilidad abandone el barrio, dando paso a la constante llegada de nuevas familias sin recursos que han sido, principalmente, inmigrantes. La escuela presentaba importantes índices de fracaso escolar, absentismo, abandono y conflictividad. Según datos ofrecidos por el propio centro, mientras en el curso 1994-95 la matrícula era de 340 estudiantes, en el curso 2005-06 esta había caído hasta 94 alumnos y alumnas, de los cuales asistían regularmente alrededor de unos 45. El alto fracaso escolar, así como los graves problemas de convivencia que afectaban tanto al alumnado como al entorno en general, se apuntaron como las principales causas de este descenso tan significativo de la matrícula. Muchas familias, por tanto, decidieron hacer un esfuerzo para llevar a sus hijos e hijas a otros centros educativos, aunque en algunos casos se encontraran alejados del barrio.

En el año 2006, los medios de comunicación se hacían eco de la situación de precariedad y alta conflictividad que se vivía en la escuela. El conflicto desbordaba la relación entre docentes,

alumnado y familiares del barrio, llegando a los medios de comunicación y a una *situación extrema de agresiones, insostenible en cualquier centro educativo* (Rada, 2007). Por ejemplo, en el mes de junio la prensa local destacaba cómo el profesorado del centro pedía protección. Mientras pedían que la policía les acompañara a entrar en la escuela, esta no se atreve a entrar en el propio barrio. ¿Tiene solución esa situación?

Sí tenía una solución: aplicar las actuaciones educativas de éxito de forma intensa, rápida y todas a la vez. El profesorado de allí no vio conveniente aplicarlas porque consideraban que el contexto era distinto a los sitios donde habían tenido resultados esas actuaciones de éxito. No creían en la posibilidad de cambio con aquellas familias y aquella situación. Entonces la administración tomó una decisión que fue pionera en España: negociar con el profesorado para que se fuera a otros centros y dejar al centro en manos de otro profesorado que viniera a aplicar las actuaciones educativas de éxito.

En el curso 2005-2006 se inició un proceso de diálogo entre la Administración educativa, las familias y las entidades sociales de la zona, que concluyó con la publicación del Decreto 7/2006 de 06-06-2006 (DOCM, 2006a). A través de este decreto y con previo acuerdo con los sindicatos, la Administración educativa establecía cerrar administrativamente el centro y redistribuir al profesorado a otras escuelas donde voluntariamente habían accedido a trasladarse. Efectivamente, en vez de tomar una postura que frecuentemente se había seguido en algunos países, como era la redistribución del alumnado, en este caso se hizo aquello que cuenta con evidencias científicas de éxito, la redistribución del profesorado. Se negoció con el profesorado antiguo, se logró que su situación también mejorara y se entregó la escuela a otro profesorado que venía con el compromiso de aplicar las actuaciones educativas de éxito.

Previamente a la puesta en marcha del curso 2006-2007 se publicaba otro decreto (DOCM, 2006b), por el que se establecía el acuerdo de aplicar estrategias y prácticas educativas que fueran previamente avaladas por la comunidad científica internacional. Inmediatamente después del cierre del antiguo centro, se abrió en el mismo espacio y edificio una nueva escuela, con un nuevo equipo de profesores que venía bajo estas condiciones. A través de esta Resolución de junio de 2006 de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, se decidió que este nuevo centro implementaría las actuaciones educativas de éxito a través del proyecto de comunidades de aprendizaje, mientras que el profesorado que quisiera acceder a una plaza en la escuela debía demostrar tener conocimiento e intención de aplicar el proyecto. Además del trabajo previo del profesorado en la preparación del proyecto, para presentar una propuesta de cómo se aplicarían las actuaciones educativas de éxito en la nueva escuela, se organizó una formación del equipo de docentes de base científica.

Durante treinta horas y de forma intensiva se reflexionaron y debatieron las actuaciones educativas de éxito y su recreación en el contexto de la escuela donde empezarían a trabajar en septiembre. Pero esa formación de base científica no fue exclusiva del profesorado, sino que estuvo abierta a toda la comunidad. Familiares, miembros de entidades y asociaciones, profesionales de otras áreas sociales también participaron en la formación. Por primera vez, las familias que durante tanto tiempo habían sido excluidas de los espacios de decisión, tenían voz y se les escuchaba. Estaban dialogando con investigadores, profesionales de la educación y del ámbito social y responsables

de la administración porque querían luchar por una escuela de éxito para sus hijas e hijos. Durante aquella formación, un padre gitano que había sacado a sus tres hijos de la escuela tomó la palabra y dijo: “Si es verdad que vais a hacer aquí todo eso que estáis diciendo y que va a dar esos resultados que decís que da, yo me comprometo a volver a traer a mis hijos a esta escuela, porque esto es lo que queremos para el pueblo gitano”. Ya desde aquel momento se empezó a invertir la tendencia de creciente absentismo y abandono escolar. Otras muchas familias como la de Manuel volvieron a llevar a sus hijos a la escuela y recuperaron la esperanza y la confianza en la educación.

Actualmente esta escuela empieza todos los días las clases con una asamblea de los niños y niñas a la que pueden asistir, y asisten, familiares, voluntarios y voluntarias. La comunidad está dentro de la escuela, padres y madres, incluso madres con sus bebés, entran a ayudar al profesorado. Los tres primeros meses fueron duros, pero a partir de enero del 2007 ya se empezaron a mejorar los resultados.

Al inicio parecía que iban a tener muchas dificultades para incluir a las familias en todos los espacios de la escuela. El conflicto y la desconfianza habían sido tan fuertes que se había creado una gran distancia entre la comunidad y la escuela. Lucía, una madre gitana entrevistada en el estudio de caso de INCLUD-ED relataba que antes no podían pasar de la puerta, lo tenían prohibido. Muchas veces su intención no era otra que la de saber lo que hacían sus hijas e hijos en la escuela porque veían que, por más tiempo que pasaban en el centro, no aprendían. Sin embargo, a través de la aplicación de las actuaciones educativas de éxito ahora sus hijas están aprendiendo, la escuela ha cambiado muchísimo y Lucía sabe que las madres pueden hablar con el profesorado siempre que lo necesiten, y pueden cruzar la puerta con total libertad, apuntarse de voluntarias o compartir una clase con una maestra. Sienten que ahora la escuela es una gran familia.

Así, en las comunidades de aprendizaje los conflictos se reducen hasta prácticamente desaparecer. En aquella escuela donde la policía no se atrevía a acercarse para escoltar al profesorado y protegerlo de las familias, ahora son las familias quienes defienden al profesorado ante cualquier situación de riesgo, porque saben que están trabajando por un objetivo común, la mejor educación para sus niños y niñas, el mejor futuro que les puedan ofrecer. Como resultado inmediato de estas transformaciones, ya en el curso 2007-2008 el absentismo había bajado hasta el 10%, siendo del 30% en el curso anterior. En el año siguiente el absentismo en la escuela se consideraba ya solo como un hecho puntual. Evidentemente, todo ello ha contribuido, a su vez, a una significativa mejora del rendimiento académico y de la convivencia tanto dentro como fuera del centro educativo.

Según datos de la evaluación externa sobre competencias básicas que desarrolla la administración educativa en el centro desde el inicio de la transformación y que evalúa el impacto de las actuaciones educativas de éxito, se indica una significativa mejora de los resultados académicos del alumnado. Solamente en el primer año de desarrollo la puntuación obtenida en lectura, que era de 1.4 sobre 5 en el curso 2006-2007, había subido hasta un 3.0 al año siguiente. Lo mismo ocurría con la competencia de escritura, que pasó de una puntuación de 0.5 sobre 5 a un 2.8 sobre 5, en el mismo periodo. En el caso de las matemáticas, el incremento se concretó del 0.5 al 2.1 de puntuación en 5º y 6º de primaria. Estos datos indican una mejora espectacular en el rendimiento académico del alumnado, que incrementa la motivación y el deseo de las niñas y los niños por

asistir a la escuela. Ahora se levantan temprano y piden a sus familiares que les lleven a la escuela, porque ahí aprenden mucho. Se produce una enorme creación de sentido por la educación, tanto para el alumnado como para sus familiares.

Otra evidencia de este cambio se identifica en cómo se ha revertido la pérdida constante de alumnado que se marchaba a otras escuelas. En tres años de diferencia, el alumnado que regularmente asistía a la escuela pasó de 45 (en el año 2006), a 157 (en el año 2009). Actualmente esta cifra continúa creciendo y en el curso escolar 2010-2011 se sitúa ya en 191. Estos datos proporcionan evidencias de que es posible romper con el círculo del fracaso y la exclusión, así como con el estigma de la conflictividad.

Como se puede observar, en todas las competencias hay aumento de resultados considerables, y esto va acompañado de una reducción del absentismo y una inversión de la pérdida de matrícula. Pero al mismo tiempo también hay una mejora de la convivencia que está haciendo realidad el sueño de la cohesión social que persiguen las sociedades actuales. Tan solo año y medio después, el reconocimiento a la labor de inclusión educativa y social que había iniciado la escuela fue destacado por los responsables políticos, medios de comunicación y diversos colectivos y movimientos sociales. Así, en abril de 2008 la escuela recibió el primer premio Quijote Gitano, obteniendo el máximo reconocimiento que entrega el pueblo gitano.

Con todo ello se evidencia que el rendimiento escolar y la buena convivencia no dependen ni del entorno ni del contexto, sino del desarrollo de las actuaciones de éxito, que pueden empezar de forma inmediata y dando resultados inmediatos.

Hoy se están aplicando las actuaciones de éxito a todo el barrio, no solo a la educación sino a la salud, al desarrollo laboral de la población, etc., con el mismo mensaje. Concretamente, el 9 de octubre de 2009 se firmó, por un período de cinco años, un acuerdo con el Ayuntamiento de la ciudad y el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades CREA de la Universidad de Barcelona. En este acuerdo se manifestaba la colaboración conjunta para llevar al barrio las actuaciones de éxito recogidas en INCLUD-ED que ya se habían aplicado al colegio, así como actuaciones de éxito en otras áreas sociales.

Las familias y las niñas y niños de aquellas poblaciones más necesitadas no pueden seguir esperando para acceder a estas actuaciones y mejorar sus vidas. Sabemos, además, que las actuaciones de éxito pueden ser recreadas en contextos muy diversos y lograr mejores resultados. Por tanto, el contextualismo es solo una disculpa para el fracaso escolar y los problemas de convivencia en el siglo XXI. Desarrollar políticas basadas en evidencias posibilita poner al alcance de toda la ciudadanía las actuaciones que funcionan y mejorar realidades muy distintas, incluso aquellas más adversas.

3. Conclusiones

¿Cuánto se tarda en superar el fracaso escolar? Esta pregunta nos lleva a otra: ¿cuánto vamos a tardar en aplicar las actuaciones educativas de éxito? Porque de eso depende el que se supere el fracaso escolar, el abandono y los problemas de convivencia. Si tardamos dos años se tardará dos años, si tardamos cien años se tardará cien.

La investigación en educación ya ha descubierto cuál es el tratamiento con el que se puede combatir el fracaso escolar y los problemas de convivencia. Por tanto no tenemos porqué experimentar con más niños y niñas para comprobar si una ocurrencia funciona o no, ahora podemos proporcionarles aquellas actuaciones que la ciencia ya ha demostrado que funcionan. Las familias pobres y con mayor riesgo de exclusión tienen derecho a exigir que no se experimente con sus hijas e hijos, ahora que se conocen las actuaciones educativas de éxito. Los niños y niñas tienen el derecho a que les garanticemos el éxito que necesitan para no condenarlos a la exclusión social.

Las escuelas que funcionan como comunidades de aprendizaje están garantizando ese éxito para todas y todos, tanto en aprendizaje instrumental como en valores y emociones. Ese es el caso de Laura, quien con 8 años no sabía leer ni escribir, vivía en un barrio marginal y a menudo debía escuchar a otros niños y niñas llamándola tonta e hija de perra, que no tenía padre y que era hija de una prostituta. Su centro se transformó y Laura empezó a estar mejor en la escuela y a aprender. Encontró una familia en la biblioteca tutorizada, en las tertulias y en los grupos interactivos. Contó con más personas diversas a su alrededor que la ayudaron. Su avance cognitivo y emocional le permitió hacerse valer en su grupo de iguales y en el conjunto de su entorno.

Laura no se ha adaptado al contexto, por el contrario, la transformación del entorno sociocultural, como decía el Vigotsky real (no el Vigotsky apócrifo que decía que había que adaptarse al contexto), le ha permitido realizar un gran avance curricular y emocional. No había pasado un año desde el inicio de la transformación de su centro educativo cuando Laura pasó de no saber leer ni escribir a leer las *Mil y una noches*, libro que había leído también yo a su misma edad. Fueron las actuaciones educativas de éxito que se implementaron a través del proyecto de comunidades de aprendizaje, las que transformaron el contexto sociocultural. Eso permitió a Laura avanzar enormemente en su aprendizaje y desarrollo, en el ejercicio de sus derechos como niña y en su felicidad.

Eso es lo que están haciendo posible para más niños y niñas como Laura el desarrollo de políticas basadas en evidencias y llevadas a más escuelas en el mundo.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, C.; PADRÓS, C.; PULIDO, M.A. & ALONSO, M.J. (2010). Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67, 31-44.
- ALEXIU, T. M. & SORDÉ, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 21: 1, 49-62.
- AUBERT, A.; FLECHA, R.; GARCÍA YESTE, C. Y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, España: El Roure Ciencia.
- AUBERT, A., GARCÍA, C. & RACIONERO, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- BRADDOCK, J.H. & SLAVIN, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- CHORZEMPA, B. F. & GRAHAM, S. (2006). Primary-Grade Teachers: Use of within-Class Ability Grouping in Reading. *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, 3, 529-541.

- DEARING, E; KREIDER, H; SIMKINS, S Y WEISS, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- DE HAAN, M. & ELBERS, E. (2005). Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Education Review*, 49(3), 365-388.
- DÍEZ, J.; GATT, S. AND RACIONERO, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46, 184-196.
- DOCUMENTO OFICIAL DE CASTILLA LA MANCHA (2006A), 6 de junio. Decreto 7/2006, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, 119.
- DOCUMENTO OFICIAL DE CASTILLA LA MANCHA (2006B), 15 de junio. Resolución de 15-06-2006, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, 126: 13518.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). Commission staff working document. Accompanying document to the *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*. SEC (2006) 1096, Brussels.
- ELBOJ, C. & NIEMELÄ, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: Graó.
- FLECHA, A.; GARCÍA, R.; GÓMEZ, J. & LATORRE, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura & Educación*, 21(2), 183-196.
- FLORES-GONZALEZ, N. (2002). *School Kids/Street kids: Identity development in latino students*. New York, EE.UU.: Teachers College Press.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- GATT, S.; OJALA, M. & SOLER, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21: 1, 33-47.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona, España: El Roure.
- HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Taurus.
- INCLUD-ED STRATEGIES FOR INCLUSION AND SOCIAL COHESION IN EUROPE FROM EDUCATION (2006-2011). 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission. Disponible en: www.ub.edu/includ-ed
- JACOB, B.A. & LEFGREN, L. (2002). The impact of teacher training on student achievement: quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. NBER Working paper 8916. Consultado en mayo <http://www.nber.org/papers/w8916>
- KESANE, I. & RUIZ, L. (2010). Contribucions de la comunitat científica internacional sobre aprenentatge de la lectura i superació del fracàs escolar. *Temps d'Educació*, 38, 115-134.
- MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona, España: Paidós.
- OECD, ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2007). *Science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006* No. 1 <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>

- OLIVER, E. Y VALLS, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona, España: El Roure.
- PURCELL-GATES, V.; DEGENER, S. C.; JACOBSON, E. & SOLER, M. (2002). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices, *Reading Research Quarterly*, 37(1), 70-92.
- RADA, M. (2007). La transformación de un centro educativo, *Revista Escuela*, 3752, páginas.
- SÁNCHEZ AROCA, M. (1999). La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, vol. 69, 3, 320-335.
- SOLER, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador [Dialogic Reading. The community as literacy environment]. In A. Teberosky & M. Soler (eds.). *Contextos de alfabetización inicial* [Early Literacy Contexts]. Barcelona, España: ICE/Horsori.
- TELLADO, I. & SAVA, S. (2010). The Role of Non-expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- VALLS, R.; PUIGVERT, L. & DUQUE, E. (2008). Gender violence among teenagers - socialization and prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759.
- VYGOTSKY, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- YOUDELL, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: the interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3-20.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity* Cambridge, EE.UU: Cambridge University Press.

Calidad de vida y transición a la vida adulta

MIGUEL ÁNGEL VERDUGO
Universidad de Salamanca

1. Introducción

Lograr calidad de vida al transitar hacia la vida adulta requiere de una preparación integral que disponga a la persona, especialmente a quienes tienen limitaciones importantes o algún tipo de discapacidad, a desempeñar los múltiples roles que esta etapa demanda.

La sociedad precisa que seamos adultos autónomos, libres, responsables y autodirigidos, entre otras condiciones. En lo concreto, para alcanzar dichas características, los jóvenes con discapacidad atraviesan importantes transiciones que tienen que ver con: empleo, vivienda, desenvolvimiento en la comunidad, independencia financiera, amistades, sexualidad y autoestima y tiempo libre.

Los avances que ha tenido, en los últimos años, el concepto de calidad de vida, nos permiten materializar estrategias de apoyo, intervención y evaluación para dirigir transiciones exitosas a la adultez.

2. El concepto de calidad de vida y su importancia educativa

En su sentido semántico, la calidad de vida alude a un conjunto de valores positivos y aspiraciones humanas universales como el alcance de óptimas condiciones materiales y la consecución de la felicidad y del bienestar. Desde esta perspectiva inicial, de tipo filosófico y ético, el concepto ha evolucionado hasta convertirse en un constructo social, un área de investigación aplicada y un principio básico de prestación de servicios. Tal evolución ha sido posible gracias a la abundante investigación realizada en la última década que, lejos de agotar el concepto, ha permitido profundizar en él, traducirlo en modelos operativos y multiplicar sus posibles aplicaciones.

La importancia que el concepto tiene en la actualidad es manifiesta e indiscutible, pues se ha convertido en (Schalock y Verdugo, 2003, en prensa): (a) una noción sensibilizadora que ofrece guía y referencia, desde la perspectiva individual, centrándose en las dimensiones nucleares de una vida de calidad; (b) un constructo social que proporciona un modelo para evaluar sus dimensiones principales e indicadores centrales y; (c) un tema unificador que proporciona una estructura sistemática para aplicar políticas y prácticas orientadas a su desarrollo. Hoy su apli-

cación es de primordial importancia en distintos ámbitos (educativos, sociales y de salud) y particularmente en la transición de los jóvenes a la vida adulta, pues no solo permite subrayar la importancia de sus opiniones y experiencias, sino también justificar los programas y las actividades planificadas y desarrolladas por los centros en función de los avances medibles en logros personales de sus destinatarios.

En el contexto de una escuela inclusiva, que reconoce los derechos de todos los alumnos a participar en sus ambientes naturales, se debe especificar la dirección de los esfuerzos y el criterio para evaluar los avances producidos. El rendimiento académico no es lo único relevante, la misión de la educación debe centrarse en mejorar la calidad de vida de cada alumno. Esto es particularmente necesario en la Educación Secundaria y en el proceso de transición a la vida adulta.

Un enfoque multidimensional del alumno, centrado en su calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Schalock y Verdugo, 2003, 2007, en prensa; Verdugo, 2006; Verdugo, Arias, Gómez y Schalock, 2009), sirve de guía para estructurar la planificación de la enseñanza pues al ser un concepto holístico y multidimensional, centrado en la persona, nos ayuda a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock, Verdugo, Bonham, Fantova y van Loon, 2008; Verdugo, 2006). Frente a otros conceptos más globales e inespecíficos, el enfoque basado en la calidad de vida de los alumnos implica medir resultados personales como criterio para identificar necesidades y definir programas, a la vez que implica constatar los avances que se van produciendo en el proceso integrador y de planificación de los apoyos individuales.

3. Definición de calidad de vida y sus componentes

Siguiendo la propuesta de definición de Schalock y Verdugo (2007), cuyo modelo es el más seguido internacionalmente, la calidad de vida individual consiste en un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional, tiene propiedades universales (*'etic'*) y ligadas a la cultura (*'emic'*), está formada por componentes objetivos y subjetivos e influenciado por características personales y factores ambientales.

Este modelo conceptual es el resultado de más de dos décadas de investigación que han llevado a un consenso en cuanto a las dimensiones básicas y los indicadores centrales de la calidad de vida. Las dimensiones básicas de calidad de vida se entienden como "un conjunto de factores que componen el bienestar personal" y sus indicadores centrales como "percepciones, conductas o condiciones específicas de las dimensiones de calidad de vida que reflejan el bienestar de una persona" (Schalock y Verdugo, 2003, p. 34).

En este modelo, se entiende que la calidad de vida está compuesta por ocho dimensiones centrales: (a) bienestar emocional; (b) relaciones interpersonales; (c) bienestar material; (d) desarrollo personal; (e) bienestar físico; (f) autodeterminación; (g) inclusión social y (h) derechos. Las dimensiones son comunes a todas las personas, sin embargo, los indicadores son sensibles a la cultura (Jenaro et al., 2005; Schalock et al., 2005, 2009) y específicos a grupos o colectivos de personas (Gómez et al., 2010; Schalock y Verdugo, 2003; Verdugo et al., 2008a, 2008b, 2009).

A continuación se presenta una breve definición de cada una de las ocho dimensiones del modelo, así como los indicadores generalmente seleccionados para operacionalizar dichas dimensiones. Estos indicadores han sido fruto de la experiencia de investigación del INICO en España y en otros países, de una minuciosa revisión de la literatura científica y de otros instrumentos de medida de la calidad de vida (Verdugo et al., 2008).

Tabla 1. Descripción de las dimensiones de calidad de vida e indicadores centrales.

Bienestar emocional (BE). Sentirse tranquilo, seguro y sin agobios, en otras palabras, no estar nervioso. Se evalúa mediante los indicadores: Satisfacción, Autoconcepto y Ausencia de estrés o sentimientos negativos.

Relaciones interpersonales (RI). Relacionarse con distintas personas, tener amigos y llevarse bien con el entorno social personal (vecinos, compañeros, etc.). Se mide con los siguientes indicadores: Relaciones Sociales, Tener amigos claramente identificados, Relaciones familiares, Contactos sociales positivos y gratificantes, Relaciones de pareja y Sexualidad.

Bienestar material (BM). Tener suficiente dinero para comprar lo que se necesita y se desea tener, contar con una vivienda y un lugar de trabajo adecuados. Los indicadores evaluados son: Vivienda, Lugar de trabajo, Salario (pensión, ingresos), Posesiones (bienes materiales) y Ahorros (o posibilidad de acceder a caprichos).

Desarrollo personal (DP). Aprender distintas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente. Se mide con los indicadores: Limitaciones/capacidades, Acceso a nuevas tecnologías, Oportunidades de aprendizaje, Habilidades relacionadas con el trabajo (u otras actividades) y Habilidades funcionales (competencia personal, conducta adaptativa, comunicación).

Bienestar físico (BF). Tener buena salud, estar en buena forma física y mantener hábitos de alimentación saludables. Incluye los indicadores: Atención sanitaria, Sueño, Salud y sus alteraciones, Actividades de la vida diaria, Acceso a ayudas técnicas y Alimentación.

Inclusión social (IS). Ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van otras personas y participar en sus actividades como uno más, sentirse integrado, miembro de la sociedad y contar con el apoyo de otras personas. Evaluado por los indicadores: Integración, Participación, Accesibilidad y Apoyos.

Derechos (DE). Ser considerado igual que el resto de las personas y recibir el mismo trato, percibir respeto por su forma de ser, opiniones, deseos, intimidad y derechos. Los indicadores utilizados para evaluar esta dimensión son: Intimidad, Respeto, Conocimiento y Ejercicio de derechos.

Autodeterminación (AU). Decidir por sí mismo y tener oportunidad de optar por lo que quiere y por cómo quiere que sea su vida, su trabajo, su tiempo libre, el lugar donde vive y las personas con las que está. Los indicadores con los que se evalúa son: Metas y preferencias personales, Decisiones, Autonomía y Elecciones.

4. Evaluación de la calidad de vida

Frente a conceptos más globales como inclusión, diversidad o multiculturalidad, el concepto de calidad de vida se encuentra estrechamente ligado a su medición, convirtiéndose en un instrumento valioso para realizar cambios escolares de acuerdo a la comprobación de resultados centrados en la persona. El reciente interés por evaluar la calidad de vida de alumnos con discapacidades en el desarrollo forma parte de una tendencia cultural más amplia, de la que participan instituciones académicas y organizaciones no gubernamentales de servicios sociales dispuestas a evaluar y documentar con datos la presencia de avances educativos (Crane, 2005).

En cuanto a su evaluación, Schalock y Verdugo (2003, en prensa) enfatizan que: (a) se refiere al grado en que las personas tienen experiencias vitales que valoran; (b) refleja las dimensiones que contribuyen a una vida plena e interconectada; (c) tiene en cuenta el contexto de los ambientes físico, social y cultural que son importantes para las personas y (d) incluye experiencias humanas comunes y experiencias vitales únicas.

Inicialmente, la mayor parte de los estudios se centró en población adulta, para luego ampliarse a la transición educativa. Es poco lo que conocemos acerca de la calidad de vida de las personas con discapacidad en edad escolar y, menos aún, sobre cómo podemos medirla mediante escalas de calidad de vida (Watson y Keith, 2002). Sin embargo, el concepto ha sido propuesto explícitamente como marco de referencia sustancial para definir objetivos en el ámbito de la educación especial e inclusiva de alumnos con necesidades específicas (Schalock, 1996; Schalock y Verdugo, 2002; Turnbull et al., 2006).

La investigación sobre calidad de vida ha mostrado gran actividad en España durante los últimos años. Los estudios realizados han revelado avances significativos, principalmente, en el desarrollo de instrumentos y su validación psicométrica tanto en el ámbito educativo general (Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2009; Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini, 2009) como en la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual (Verdugo, Arias, Gómez y Schalock, 2008, 2010; Verdugo, et al., 2009b, en prensa) o en los servicios sociales disponibles para distintos colectivos (Verdugo, et al., 2007, 2008, 2009a).

Por otro lado, la calidad de vida familiar también se ha estudiado con la validación de instrumentos apropiados (Córdoba, Verdugo y Gómez, 2006; Sáinz y Verdugo, 2006; Verdugo, Córdoba y Gómez, 2005) y en relación con la adaptación y satisfacción del sistema familiar en diferentes situaciones, como la presencia de niños con hiperactividad (Córdoba y Verdugo, 2003) o el envejecimiento de miembros con discapacidad (Rodríguez-Aguilella, Verdugo y Sánchez-Gómez, 2008).

5. Transición a la vida adulta

La transición de jóvenes con discapacidad a la vida adulta y al mundo del trabajo es objeto de gran interés desde hace décadas, sin embargo, la generalización de programas y prácticas positivas que favorezcan el proceso es muy escasa o, en algunos lugares, inexistente. Por ello es relevante promover e incentivar prácticas innovadoras, de fácil generalización y que materialicen modelos centrados en la persona y su calidad de vida.

El proceso de transición debe culminar no solo en la obtención de un empleo útil (actividad digna y remunerada), sino en lograr el máximo nivel de autonomía personal y autodeterminación que permitan, a la persona con discapacidad, acceder al rango de adulto en sus diversos roles. Debe, por ello, conducir al desarrollo y mantenimiento de relaciones interpersonales y sociales, así como a la participación en la vida comunitaria y en actividades de tiempo libre, sin olvidar el bienestar emocional de la persona y la definición de su convivencia y rol familiar futuro.

Si nos referimos a personas con limitaciones cognitivas, o con importantes discapacidades en su desarrollo, debemos basar el proceso en los paradigmas actuales de apoyo y calidad de vida orientados desde un modelo ecológico-contextual que enfatiza los aspectos ambientales como variable clave para la mejora de la vida. En este sentido, la Planificación Centrada en la Persona resulta una estrategia clave para desarrollar programas individuales de transición, necesarios de planificar y ejecutar a partir de los dos últimos años de educación secundaria.

Como ha propuesto la European Agency for Development in Special Needs Education (2006), todo proceso de transición a la vida adulta responde a una planificación explícita pero, en el caso de las personas con discapacidad y tanto más cuanto más severas sean estas, se necesita una planificación detallada, pues solo a través de un programa coordinado y continuado es posible que los estudiantes con limitaciones importantes puedan integrarse en el mercado laboral y en la sociedad. Por ese motivo, plantean la necesidad de un Programa de Transición Individualizado, implementado por un equipo interdisciplinar de manera coordinada, al igual como ya sucede en otros países.

Tras examinar los principales problemas presentes en la transición de jóvenes con discapacidad, la Agencia Europea establece como desafíos:

- Reducir las altas cifras de alumnos que abandonan la educación y prevenir la gran presencia de desempleados jóvenes.
- Entregar educación de calidad a los jóvenes discapacitados y aumentar su formación.
- Ofrecer cualificaciones adecuadas a sus capacidades, permitiéndoles enfrentarse adecuadamente a la vida adulta y laboral.
- Fomentar el contacto y el entendimiento mutuo entre los ambientes educativos y laborales.

Para terminar este artículo, recomendamos la lectura de los documentos publicados por la European Agency for Development in Special Needs Education (2006), la que, basada en la revisión de propuestas y análisis de expertos de diferentes países, destaca los siguientes aspectos claves a y necesarios en el desarrollo de la transición:

- Precisamos entenderla como un proceso que debe apoyarse en la existencia e implementación de medidas legislativas y políticas.
- Debe asegurar la participación del joven y respetar sus opciones personales. El/la joven, su familia y los profesionales involucrados deben trabajar juntos para elaborar un programa individual.
- La elaboración de un programa educativo individual (adaptación curricular individual) centrado en el progreso del joven y en cualquier cambio realizado en su situación escolar debe ser parte obligatoria del proceso de transición.
- Esta ha de basarse en la participación y cooperación directas de todas las partes involucradas.

- Requiere una estrecha cooperación entre los centros escolares y el mercado laboral, de manera que los jóvenes experimenten condiciones de trabajo reales.
- Finalmente, considerar que la transición es parte de un largo y complejo proceso de preparación y facilitación para que los jóvenes se inicien en la vida adulta.

Referencias bibliográficas

- CÓRDOBA, L. Y VERDUGO, M.A. (2003). Aproximación a la calidad de vida de familias de niños con TDAH: Un enfoque cualitativo. *Siglo Cero*, 34(4), 19-33.
- CÓRDOBA, L., VERDUGO, M. A. Y GÓMEZ, J. (2006). Adaptación de la escala de calidad de vida familiar en Cali (Colombia). En M.A. Verdugo (dir.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (273-297). Salamanca, España: Amarú.
- CRANE, L. (2005). Quality of life assessment for persons with mental retardation. *Assessment for Effective Intervention*, 30 (4), 41-49.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2006). *Programas Individuales de Transición. Apoyo al tránsito de la escuela al empleo*. Bruselas, Bélgica.
- GÓMEZ, L.E.; VERDUGO, M.A.; ARIAS, B. Y NAVAS, P. (2010). Consideraciones conceptuales y metodológicas sobre el desarrollo de escalas multidimensionales de calidad de vida centradas en el contexto. *Siglo Cero*, 41, (2), 234, 59-80.
- GÓMEZ-VELA, M. Y VERDUGO, M.A. (2004). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos en educación secundaria obligatoria. *Siglo Cero*, 35(4), 212, 5-17.
- GÓMEZ-VELA, M. Y VERDUGO, M.A. (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid, España: CEPE.
- RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A.; VERDUGO, M.A. Y SÁNCHEZ-GÓMEZ, M.C. (2008). Calidad de vida familiar y apoyos para los progenitores de personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento. *Siglo Cero*, 39(3), 19-34.
- SABEH, E.N.; VERDUGO, M.A.; PRIETO, G. Y CONTINI, N.E. (2009). *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid; España: CEPE.
- SÁINZ, F. Y VERDUGO, M.A. (2006). Adaptación de la escala de calidad de vida familiar al contexto español. En M.A. Verdugo (ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (299-322). Salamanca, España: Amarú.
- SCHALOCK, R. L. (1996). THE QUALITY OF CHILDREN'S LIVES. EN A.H. FINE Y N.M. FINE (EDS.), *Therapeutic recreation for exceptional children: Let me in, I want to play* (2th ed.), (83-94). Springfield, IL: Charles C.Thomas.
- SCHALOCK, R. L.; GARDNER, J.F. Y BRADLEY, V.J. (2007). *Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities and systems*. Washington, DC.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [Traducción española editada por la Confederación FEAPS, Madrid, 2008]
- SCHALOCK, R.L. Y VERDUGO, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid; España: Alianza Editorial.
- SCHALOCK, R. Y VERDUGO, M.A. (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Siglo Cero, 38(4), 21-36.
- SCHALOCK, R.L. Y VERDUGO, M.A. (EN PRENSA). A Leadership Guide to Redefining Intellectual and Developmental Disabilities Organizations: *Eight Successful Change Strategies*. ¿My?: Brookes Publishing Company.

- SCHALOCK, R.L.; VERDUGO, M.A.; BONHAM, G.S.; FANTOVA, F. Y VAN LOON, J. (2008). Enhancing Personal Outcomes: Organizational Strategies, Guidelines, and Examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5 (1), 18-28.
- SCHALOCK, R.L.; VERDUGO, M.A.; JENARO, C.; WANG, M.; WEHMEYER, M.; XU, J. Y LACHAPPELLE, I. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal of Mental Retardation*, 110 (4), 298-311.
- TURNBULL, H.; TURNBULL, A.; WEHMEYER, M.; Y PARK, J. (2006). A Quality of Life Framework for Special Education Outcomes. *Remedial and Special Education*, 24 (2), 67-74.
- VERDUGO, M.A. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca, España: Amarú.
- VERDUGO, M.A.; ARIAS, B.; GÓMEZ, L.E.; AND SCHALOCK, R.L. (2008). *Informe sobre la creació d'una escala multidimensional per avaluar la qualitat de vida de les persones usuàries dels serveis socials a Catalunya*. Barcelona, España: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.
- VERDUGO, M.A.; ARIAS, B.; GÓMEZ, L.E. & SCHALOCK, R.L. (2010). Development of an objective instrument to assess quality of life in social services: Reliability and validity in Spain. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(1), 105-123.
- VERDUGO, M.A.; CÓRDOBA, L. Y GÓMEZ, J. (2005). The Spanish Adaptation and Validation of the Family Quality of Life Survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 492-498. [Traducción al español en: Adaptación y validación al español de la Escala de Calidad de Vida Familiar (ECVF). Siglo Cero, 2006, 37(2), 41-48]
- VERDUGO, M.A.; GÓMEZ, L.E. Y ARIAS, B. (2009A). *Evaluación de la calidad de vida en personas mayores. La Escala FUMAT*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca, INICO, Colección Herramientas 4, 2009.
- VERDUGO, M.A.; GÓMEZ, L.E.; ARIAS, B. Y SCHALOCK, R.L. (2009B). *Escala Integral: Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual*. Madrid, España: CEPE.
- VERDUGO, M.A.; GÓMEZ, L.E.; SCHALOCK, R.L. Y ARIAS, B. (2010). The Integral Quality of Life Scale: Development, Validation, and Use. In R. Kober (ed.), *Quality of life for people with intellectual disability*. New York: Springer.
- VERDUGO, M.A. Y JORDÁN DE URRÍES, F.B. (2001). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, España: Amarú.
- VERDUGO, M.A. Y JORDÁN DE URRÍES, F.B. (2006). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca, España: Amarú.
- VERDUGO, M.A. Y MARTÍN, M. (2002). Autodeterminación y Calidad de Vida en Salud Mental: Dos conceptos emergentes. *Salud Mental*, 25(4), 68-77.
- VERDUGO, M.A., MARTÍN, M., LÓPEZ, D. Y GÓMEZ, A. (2004). Aplicación de un programa de habilidades de autonomía personal y sociales para mejorar la calidad de vida y autodeterminación de personas con enfermedad mental grave. *Rehabilitación Psicosocial*, 1(2), 47-55.
- VERDUGO, M.A.; NIETO, T.; JORDÁN DE URRÍES, F.B. Y CRESPO, M. (2009). *Mejorando resultados personales para una vida de calidad. Actas de las VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca, España: Amarú.
- VERDUGO, M.A.; PRIETO, G.; CABALLO, C. Y PELÁEZ, A. (2005). Factorial Structure of the Quality of Life Questionnaire in a Spanish sample of visually disabled adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 44-55.
- VERDUGO, M.A.; SCHALOCK, R.L.; KEITH, K. Y STANCLIFFE, R. (2005). Quality of Life and Its Measurement: Important Principles and Guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 707-717.

2

CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las principales conclusiones emanadas de los cinco días de desarrollo de las jornadas, especialmente en lo referido a la educación inclusiva como imperativo ético, las barreras para la inclusión y las propuestas para avanzar hacia escuelas y sociedades inclusivas orientadas a la calidad de vida de sus ciudadanos. Las conclusiones refieren, a su vez, a la necesidad de formación de los docentes como elemento imprescindible para el desarrollo de prácticas y culturas educativas inclusivas.

1.- La educación inclusiva como imperativo ético

- La educación inclusiva no puede ser concebida como un asunto marginal de los sistemas educativos como ha venido siendo la educación especial, la educación compensatoria o los intentos por promover una educación intercultural, entre otros muchos aspectos.
- La inclusión ha de ser una meta transversal al conjunto de los sistemas educativos para garantizar la *presencia, participación y aprendizaje* de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos o en riesgo de ser marginados. Esto significa ir mucho más allá del acceso e implica, sobre todo, aprender con otros y colaborar con ellos en el trascurso de las clases y de las lecciones; conlleva ser reconocido y valorado por lo que uno es y aceptado por esto mismo, y no por la comparación más o menos afortunada con un patrón.
- Es necesario avanzar desde un modelo de educación centrado en contenidos y orientado a la producción en la vida adulta, hacia un modelo de educación centrado en el estudiante y orientado a su calidad de vida en un entorno de justicia y de contribución social, fruto de una sociedad humanizadora. La inclusión educativa es un factor esencial en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.
- La educación ha sido comprendida de un modo totalmente instrumental, como una herramienta para lograr el desarrollo de un ciudadano productivo y disponible para un empleo. Sin embargo, también son objetivos de la educación la felicidad e independencia de las personas, lo que implica una ciudadanía plena basada en el ejercicio de los derechos, la participación y la pertenencia y una humanidad plena basada en la valoración, respeto y entorno afectivo de las personas y su autodeterminación.
- La educación debe dar herramientas, capacidad y poder a la persona para que contribuya al resto de la población y para que sea una persona en cohesión con otras y no en soledad.

- El análisis de la calidad de la educación debiera considerar, además del desarrollo de conocimientos, en qué medida las personas son capaces de tener una mejor vida, desde el punto de vista ético, de la que tendría si no hubiera pasado por ese proceso.

2.- Las barreras para la inclusión

- Inclusión y exclusión educativa son procesos dialectos, interdependientes, de forma que se progresa hacia el primero en la misma medida que se reduce el segundo. Para reducir la exclusión es preciso reconocer *las barreras* de distinto tipo y naturaleza (materiales, culturales, pedagógicas, didácticas, valóricas, actitudinales) que interactúan negativamente con las condiciones personales o sociales de algunos estudiantes produciendo la desventaja, la marginación o el fracaso y limitando su plena presencia, aprendizaje y participación.

- Es una gran preocupación la creciente exclusión y marginación de numerosos estudiantes de las oportunidades educativas, a pesar de los esfuerzos que vienen desarrollando los países. Esto se expresa no solo en las situaciones de expulsión del sistema educativo o deserción escolar, que son su expresión más extrema, sino también en el atraso a causa de la repetición, la exclusión de los aprendizajes y de los espacios de participación dentro de las escuelas.

- La exclusión y marginación en educación es el resultado de una combinación de factores externos e internos de los sistemas educativos. Entre los primeros cabe señalar la desigual distribución de los bienes materiales y simbólicos, procesos discriminatorios profundamente arraigados, modelos económicos injustos y políticas sociales insuficientes o inadecuadas. A estos factores se suman otros presentes en los sistemas educativos tales como escuelas lejanas o incompletas, la segmentación de los sistemas educativos, la desigual distribución de los recursos materiales y personales, la falta de pertinencia del currículo, entre otros.

- Al sistema educativo y a las escuelas les corresponde reducir o eliminar las condiciones del sistema escolar que impiden o limitan el ingreso y la permanencia en la escuela y la igualdad de acceso al conocimiento. Pero, al mismo tiempo, es preciso desarrollar políticas económicas y sociales de equidad que aborden las causas que generan la desigualdad de origen, así como estrategias orientadas a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias: trabajo, vivienda, salud, entre otras.

- Las barreras existen y se entrecruzan sistémicamente, tanto en el ámbito de las políticas educativas como en los centros escolares. A nivel de las políticas educativas existen barreras asociadas a sistemas altamente segregados, esquemas de financiación que acentúan la competencia entre escuelas, distribución inequitativa de los recursos humanos y materiales, falta de coordinación entre diversas agencias y servicios, entre otros aspectos.

- Es urgente adoptar políticas efectivas orientadas a la eliminación de barreras y a mejorar la provisión de los apoyos que maximicen sus potencialidades. Cuanto menores sean las barreras y mayores los apoyos, mayores serán las potencialidades.

- En los centros escolares existen barreras asociadas a la cultura escolar, sus valores y creencias compartidas; en las políticas de los centros educativos, criterios de escolarización, formas de

organización del currículum o políticas de promoción de la convivencia; y, en las *prácticas de aula de cada profesor*.

- En especial, la inclusión en la educación secundaria enfrenta una serie de barreras relacionadas con la formación inicial de los docentes, las prácticas pedagógicas, la sobrecarga del currículum, culturas escolares fragmentadas, condiciones laborales inadecuadas y liderazgos educativos poco efectivos para el cambio y la mejora.
- Si las escuelas no desarrollan estrategias adecuadas a las características de sus estudiantes y si, además, el contexto social en el que viven no ofrece condiciones mínimas para el aprendizaje, se acrecienta el riesgo de que muchos de ellos interrumpan su trayectoria educativa.

3.- Avanzar hacia escuelas inclusivas

- La inclusión, junto a ser un derecho, constituye una palanca de cambio que obliga a innovar las prácticas de los docentes y las escuelas.
- Se necesitan escuelas que atiendan a todos los niños, niñas y jóvenes con independencia de sus condiciones u origen, y que se comprometan con la atención de cada persona en la riqueza de sus diferencias. No podemos continuar pensando que hay una misma y única respuesta educativa para todos.
- La escuela cumple un rol central en la construcción de valores sociales y de un entorno de justicia y solidaridad. Los centros inclusivos son mejores centros porque forman ciudadanos más responsables, educan moralmente a toda la comunidad, favorecen las relaciones y la convivencia y obtienen mejores resultados de aprendizaje.
- Para alcanzar la meta de educación inclusiva se requieren *más manos en el aula*, recursos humanos que ayuden a los docentes; *más evaluación*, para identificar las brechas y barreras existentes; *más tiempo*, para el diseño del currículum y el trabajo colectivo; y *más alma*, para llevar los principios a la acción. Una ética de la justicia, del cuidado y de la responsabilidad.
- Es muy relevante dar importancia tanto a las competencias técnicas como a la empatía y las competencias éticas. Una ética del cuidado y un liderazgo ético son necesarios para promover el cambio en la escuela.
- La calidad educativa y la inclusión escolar están indefectiblemente asociadas a la creación de climas en los que se pueda aprender en condiciones de sosiego y bienestar emocional.
- El aprendizaje está estrechamente relacionado con la convivencia por lo que es preciso enseñar valores de cooperación, solidaridad y respeto, y crear estructuras que permitan vivenciarlos. Aprender a convivir no implica solo la gestión de la convivencia, significa adoptar decisiones de carácter preventivo en el núcleo de los procesos de enseñanza para que estos sean más significativos y permitan mayores cotas de éxito para todos. Para ello es necesario elaborar planes de convivencia en los centros, sensibilizar, formar a la comunidad educativa y compartir la responsabilidad con los estudiantes y sus familias, generando las condiciones adecuadas para la mediación.

- Las escuelas necesitan marcos compartidos para la resolución de conflictos que combinen sistemas relacionales y normativos. Esta filosofía de resolución de conflictos se basa en el diálogo y la justicia, lo que significa crear espacios en los que las personas se comuniquen y reencuentren. El currículo y las programaciones escolares permiten introducir de modo natural contenidos de resolución de conflictos: escucha activa, emisión de mensajes no agresivos, habilidades de negociación, afrontamiento de la disrupción, aprendizaje cooperativo y equipos docentes.
- Una escuela centrada en el logro de aprendizajes de todos, que promueve espacios de desarrollo personal y de convivencia pacífica y que interpreta y atiende oportunamente las necesidades de sus estudiantes, genera condiciones adecuadas para la permanencia y continuidad de sus trayectorias educativas.
- Las comunidades de aprendizaje garantizan el derecho a participación de toda la comunidad escolar. Esquemas variados como la enseñanza compartida, los grupos de apoyo o el trabajo cooperativo son estrategias que favorecen el desarrollo de los aprendizajes en la sala de clases. Estas ayudas también pueden venir de las tecnologías de la información y la comunicación, que permiten individualizar el trabajo, guiar y aportar oportunidades de tutoría y de apoyo que los profesores no pueden dar si tienen un grupo amplio de alumnos. Esto permite ir generando un sistema de facilitadores de los procesos de inclusión en todas las etapas educativas pero, sobre todo, en secundaria, donde existen las mayores dificultades en este momento.
- La inclusión en secundaria requiere planes de acogida y convivencia, redes de apoyo social, múltiples oportunidades para el aprendizaje, itinerarios inclusivos, seguimiento individual y un fuerte liderazgo institucional, directivo y pedagógico.

4.- Avanzar hacia sociedades inclusivas: calidad de vida y transición a la vida adulta

- La meta o misión de la educación debe centrarse en mejorar la calidad de vida de cada estudiante. Esto, en secundaria, se vincula especialmente con el proceso de transición a la vida adulta.
- La transición a la vida adulta debe plantearse, ineludiblemente, desde una perspectiva integral que prepare a los estudiantes para las distintas facetas y roles de lo que significa ser adulto, buscando alcanzar los máximos niveles de calidad de vida. La vida adulta es un escenario diferente para cada persona, donde debe vincularse con autonomía, libertad, responsabilidad y autodirección en el funcionamiento social.
- Lejos de ser un concepto nuevo, calidad de vida es un término ampliamente utilizado y que aparece con cada vez más frecuencia en la práctica profesional, en la investigación y en la política, para hacer referencia a aspectos positivos y deseables de la vida. Incluye un conjunto de dimensiones que están relacionadas con la vida cotidiana de las personas: bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, bienestar emocional, relaciones interpersonales, autodeterminación, inclusión social y derechos.
- La transición de jóvenes con discapacidad a la vida adulta y al mundo del trabajo es objeto de gran interés desde hace décadas, sin embargo, la generalización de programas y prácticas

positivas para favorecer ese proceso es muy escasa y, en algunos lugares, inexistente. Por ello es relevante promover e incentivar prácticas innovadoras que orienten el desarrollo de modelos centrados en la persona y su calidad de vida. El proceso de transición debe culminar en la obtención no solo de un empleo útil, sino también en el máximo nivel de autonomía personal y autodeterminación.

- Es necesario generar entornos en que las personas, tengan o no discapacidad, desarrollen competencias para gestionar su vida. Eso se logra a través de la autodeterminación, que es la capacidad para gestionar el propio destino.
- La autodeterminación se construye en la escuela desde las primeras etapas de formación. En ella se puede enseñar a que el niño tenga capacidad y oportunidad de elegir, de tomar decisiones, de resolver conflictos entre las personas, de ser asertivo en sus decisiones, de entender lo que es bueno para él o ella y de proponerse metas.
- Desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, tendríamos que avanzar hacia sistemas educativos más flexibles que ofrezcan múltiples oportunidades de ingreso, egreso y reingreso con diferentes finalidades: completar estudios, formación técnica y reconversión laboral; estableciendo puentes para que cada persona pueda construir su propio itinerario formativo. Las experiencias educativas de “segunda oportunidad”, en desarrollo en la región, son una opción para que los estudiantes que han interrumpido su trayectoria educativa alcancen su escolaridad completa y una plena inserción social y laboral, aunque aún son insuficientes para atender las necesidades existentes.
- El trabajo articulado entre escuelas y organizaciones locales es una estrategia esencial, porque permite la vinculación de ofertas educativas formales con otros modelos de acción educativa, avanzando hacia una mayor inclusión. Para ello es preciso crear redes que vinculen escuelas y organizaciones sociales, superando así la fragmentación entre modalidades formales y alternativas y recuperando y fortaleciendo espacios educativos existentes dentro y fuera de la escuela. Este trabajo articulado supone una mayor apertura y flexibilidad de parte de todos los actores, situando el foco tanto en los intereses y necesidades de los sujetos como de la comunidad de la que son parte, y no solo en los objetivos institucionales.
- Las redes de colaboración entre escuelas y organizaciones sociales deben generar relaciones horizontales basadas en el diálogo activo y en la construcción de sentidos comunes de acción, que permitan establecer alianzas a favor de la permanencia escolar y el logro de aprendizajes de calidad para todos.

5.- Formación docente para la inclusión y la autodeterminación

- La formación de los docentes es un elemento imprescindible para el desarrollo de prácticas inclusivas y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Es necesario profundizar la formación docente en ética y en procesos de buenas relaciones interpersonales, de manejo de conflictos, de empatía y de generar, desde ahí, aprendizaje. Se requieren maestros que valoren su rol porque, desde su propia formación, entienden el sentido de su actividad.

- Es imprescindible el desarrollo de una *pedagogía inclusiva* en la formación inicial de todo el profesorado, que les entregue los valores, los conocimientos, las destrezas y las actitudes que les hagan ser competentes en la tarea de educar a todos los estudiantes que tengan en su aula, sin exclusiones.
- Muchos profesores y profesoras no se sienten educadores, sino *enseñantes* de una materia determinada; son profesores y profesoras que dan una importancia absoluta a los contenidos de su materia y no aprecian su contribución al desarrollo de *competencias imprescindibles* de mayor relevancia para la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía plena de sus estudiantes. Estos docentes delegan rápidamente su responsabilidad a los profesionales de apoyo respecto a los alumnos o alumnas *desafiantes*.
- Todos los estudiantes requieren un acompañamiento particular, un seguimiento permanente y un contexto de aprendizaje motivador. Esto implica la renovación del rol docente acudiendo, para ello, a la antigua figura del tutor, tal como se ha demostrado en el desarrollo de las experiencias educativas innovadoras de segunda oportunidad. El concepto de tutor pone énfasis en dos funciones principales del educador: la de asistir a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje individuales y grupales y la de orientarles y acompañarles de manera personalizada en su desarrollo socioafectivo.
- Se requiere avanzar a una formación y ejercicio docentes orientados por principios éticos tan básicos y cruciales como la ética de la justicia, del cuidado de las personas que se tiene a cargo y de la reflexión continua sobre las prácticas, para evitar que algunas de ellas se configuren como barreras para la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos de sus estudiantes.

3

ANEXOS

Anexo I – Programa

LUNES, 8 DE MARZO

09.00 – 09.30	<p>ACTO DE INAUGURACIÓN Sra. Rosa Peñalver Pérez, Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial, Ministerio de Educación, España Sra. Rosa Blanco Guijarro, UNESCO-OREALC, Chile</p>
09.30 – 10.30	<p>Presentación de los asistentes y metodología de trabajo de las jornadas. Actuaciones realizadas por RIINEE José Alfredo Espinosa. Secretaría Ejecutiva</p>
10.30 – 11.00	<p>Descanso</p>
11.00 – 12.00	<p>PONENCIA: “Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria” Gerardo Echeita. Universidad Autónoma de Madrid</p>
12.00 – 13.00	<p>MESA REDONDA: Presentación experiencia de trabajo Coordina: Gerardo Echeita Participan: Rosario de Vega Loretta Cornejo Miriam Esteban Juan de Vicente Marta de Juan</p>
13.00 – 14.30	<p>Almuerzo</p>
14.30 – 15.30	<p>EXPERIENCIA: “La educación de los jóvenes con discapacidad” Julio Vergara. Argentina</p>

15.30 – 16.00	MESA DE INCLUSIÓN LABORAL Propuesta de funcionamiento (Argentina, México, Nicaragua)
16.00 – 16:30	CONCLUSIONES MESA DE INCLUSIÓN LABORAL Francisco Gutiérrez Soto
16.30 – 17.30	TALLER: “Barreras para discapacidad en la educación secundaria. Situación en los países”

MARTES, 9 DE MARZO

09.00 – 10.30	PONENCIA: “La educación que queremos” Javier Tamarit. Director de Calidad de FEAPS
10.30 – 11.00	Descanso
11.00 – 12.00	PONENCIA: “Modelo integrado de mejora de la convivencia, mediación y tratamiento de conflictos” Juan Carlos Torrego. Universidad de Alcalá, Madrid
12:00 – 13:00	PONENCIA: “Experiencias educativas innovadoras de segunda oportunidad para adolescentes, jóvenes y adultos con alta vulnerabilidad social y educativa” Rosa Blanco. Experta en Inclusión Educativa OREALC/UNESCO Santiago
13.00 – 14.30	Almuerzo
14:30 – 15.30	EXPERIENCIAS: Guatemala Brasil México Perú: PRODIES
15.30 – 17.30	TALLER: “La transición de la primaria a la secundaria” Propuestas para las conclusiones

MIÉRCOLES, 10 DE MARZO

09.00 – 10.00	PONENCIA: “Las comunidades de aprendizaje y resolución de conflictos” Ramón Flecha. Universidad de Barcelona
10.00 – 10.30	EXPERIENCIA: “El uso de la videoconferencia”

	Miguel Ángel Calzada Herrero y Juan Antonio Frías Chico. Ministerio de Educación. España
10.30 – 11.00	Descanso
11.00 – 12.00	PLENARIO: “Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010” Rosa Blanco. Experta en Inclusión Educativa OREALC/UNESCO Santiago
12.00 – 13.00	PONENCIA: “La calidad de vida en adolescentes y jóvenes con discapacidad” Miguel Ángel Verdugo. Universidad de Salamanca
13.00 – 14.30	Almuerzo
14.30 – 15.30	PONENCIA: “Importancia del tejido asociativo y la sociedad civil en los procesos de inclusión educativa” Luis Cayo Pérez. Presidente del CERMI
	PONENCIA: “La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad” Ana Peláez. Vicepresidenta del Comité de Seguimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU
15.30 – 17.30	REUNIÓN EN TALLERES Y PLENARIO

JUEVES, 11 DE MARZO

CONFERENCIA INTERNACIONAL: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, VÍA PARA FAVORECER LA COHESIÓN SOCIAL

09.00 – 09.30	Acreditación y entrega del material
09.30 – 10.30	INAUGURACIÓN
10.30 – 11.30	CONFERENCIA: “La dimensión social de la educación. La educación inclusiva como factor clave para la cohesión social” Gregorio Peces Barba. Catedrático de Filosofía del Derecho. Universidad Carlos III. Madrid
11.30 – 12.00	Descanso
12.00 – 14.00	MESA REDONDA: “Equidad e inclusión en las diferentes etapas educativas: Avances y Dificultades. De la teoría a la práctica” Modera: Ramón Flecha. Universidad de Barcelona. España



Participan:

Rosa Blanco Guijarro, OREALC/UNESCO Santiago
 Ingrid Körner. Miembro del Comité Ejecutivo del EDF
 Pilar Arnaiz. Universidad de Murcia. España
 Isidro Rodríguez. Fundación del Secretariado Gitano

14.00 – 16.00

Almuerzo

16.00 – 18.00

TALLERES

TALLER Nº 1: EDUCACIÓN SECUNDARIA

**“La equidad y la inclusión educativa en la Educación Secundaria.
 Situación Actual. Propuestas de mejora”**

Participan:

Gerardo Echeita. Universidad Autónoma de Madrid
 Juan de Vicente Abad. IES Miguel Catalán, Coslada, Madrid
 Juanjo Casals. Alumno del colegio Ágora, Madrid
 Oscar Larsson. Alumno de Suecia.

Modera: Tapio Savala. Dirección General de Educación y Cultura.
 Comisión Europea

Relatora: Mary Kyriazopoulou. Agencia Europea para el Desarrollo
 de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas
 Especiales

TALLER Nº 2: FORMACIÓN PROFESIONAL

**“La equidad y la inclusión educativa en la formación profesional.
 La incorporación al mundo del trabajo en los alumnos con
 necesidad de apoyo educativo”**

Participan:

Julio Vergara. Universidad Nacional La Matanza. Argentina
 Juan Antonio Segura. Consorcio de Entidades para la Acción Integral
 con Migrantes
 Jorge Casla Murillo y José Parrilla. Alumnos del Centro de Recursos
 Educativos “Vicente Mosquete” de la ONCE

Modera: José Manuel Fresno. Consejo para la Promoción de la
 Igualdad de Trato y no Discriminación de las Personas por el Origen
 Racial o Étnico

Relator: Harald Weber. Agencia Europea para el Desarrollo de la
 Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

TALLER Nº 3: EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**“La equidad y la inclusión educativa en la educación universitaria”**

Participan:

Jesús Hernández. Director, Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión de las Personas con Discapacidad

Juan González. Consultor especializado en materia de discapacidad y universidad

Adriá Jané. Estudiante de Ingeniería de la Universidad Politécnica de Barcelona

Moderador: Climent Giné. Universidad Ramón Llull. Barcelona

Relatora: Amanda Watkins. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

18.00 – 18.30

REUNIÓN MODERADORES Y RELADORES

20.00

VISITA AL MUSEO DEL PRADO Y CENA

VIERNES, 12 DE MARZO

09.00 – 10.00

CONFERENCIA: “La inclusión educativa en Europa. Realidad y tendencias”

Cor Meijer. Director de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

10.00 – 12.00

MESA REDONDA: “Perspectiva internacional de la educación inclusiva”

Moderador: Richard Reiser. Miembro de la Junta Directiva de EDF

Participan:

Adam Pokorny. Jefe de la Unidad de la Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea

Ana Peláez. Vicepresidenta del Comité de Seguimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU

Clementina Acedo. Directora de la Oficina de Educación. UNESCO-IBE

María Luz Sanz. Vicepresidenta del CERMI. España

12.00 – 12.30

Descanso

12.30 – 13.00

LECTURA DE CONCLUSIONES

13.00 – 14.00

CLAUSURA

ANEXO II – Listado de participantes

COORDINADORES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA

Francisco Jesús Gutiérrez Soto

Director de Programa Ministerio de Educación-AECID – OTC Lima

Mariano Labarta Aizpún

Subdirector General de Alumnos, Participación e Igualdad

José Alfredo Espinosa Rabanal

Jefe de Servicio de la Subdirección General de Alumnos, Participación e Igualdad

Pilar Debén

Asesora Técnica Subdirección General de Alumnos, Participación e Igualdad

Soledad Casero

Jefa de Sección Subdirección General de Alumnos, Participación e Igualdad

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, OREALC/UNESCO SANTIAGO

Rosa Blanco Guijarro

Especialista Regional de Educación

PONENTES

Gerardo Echeita

Universidad Autónoma de Madrid

Javier Tamarit

Director de Calidad de FEAPS

Juan Carlos Torrego

Universidad de Alcalá, Madrid

Ramón Flecha

Universidad de Barcelona

Miguel Ángel Verdugo

Universidad de Salamanca

Miguel Ángel Calzada Herrero

Ministerio de Educación de España

Juan Antonio Frías Chico

Ministerio de Educación de España

Luis Cayo Pérez

Presidente del CERMI

Ana Peláez

Vicepresidenta del Comité de Seguimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU

Gregorio Peces Barba

Catedrático de Filosofía del Derecho. Universidad Carlos III. Madrid

Cor Meijer

Director de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

PARTICIPANTES

Argentina**Ana María Moyano Moyano**

Coordinadora de Educación Especial

Ministerio de Educación Nacional

Julio César Vergara

Coordinador del Programa de Desarrollo Laboral para personas con discapacidad

Ministerio de Educación Nacional

Bolivia**Delia Dora Apaza Baltazar**

Directora General de Educación Especial

Ministerio de Educación

Brasil**Martinha Clarete Dutra dos Santos**

Directora de Políticas de Educación Especial

Secretaría de Educación Especial - Ministerio de Educación

Colombia**James Valderrama Rengifo**

Profesional especializado

Ministerio de Educación

Costa Rica**Olivia Rosa Mora Moreira**

Jefa Departamento de Educación Especial, Dirección de Desarrollo Curricular

Ministerio de Educación Pública

Ecuador**Miriam Mariana de Jesús Gallegos Navas**

Jefa de Educación Especial

Ministerio de Educación

El Salvador**Ada Ester Montano de Granados**

Jefa de Educación Inclusiva

Ministerio de Educación

España**Jesús Rueda Prieto**

Falta su cargo

Laura Hernández

Responsable de Proyectos de Educación Especial e Inclusiva, OEI
José Antonio Rodríguez
Falta su cargo

Guatemala**Jeannette Bran Cibrian de Cacacho**

Directora General de Educación Especial
Ministerio de Educación

Honduras**Ana Julia Ordóñez Rodríguez**

Representante de la Secretaría de Educación

México**Noemí García**

Directora General Adjunta para la Articulación Curricular de la Educación Básica
Secretaría de Educación Pública

Perú**Clemencia Elisa Vallejos Sánchez**

Directora General de Educación Básica Especial
Ministerio de Educación

Panamá**Ariadna Elena Roa de Petterson**

Directora Nacional de Educación Especial
Ministerio de Educación

Mónica Vargas

Técnico IDIE

Paraguay**Rocío Soledad Florentín Gómez**

Directora General de Educación Inclusiva
Ministerio de Educación

República Dominicana**Eulalia Jiménez Canela**

Directora de Educación Especial
Secretaría de Estado de Educación

Uruguay**María del Carmen Scavone Farina**

Inspectora Nacional de Educación Especial
Ministerio de Educación

Esta publicación presenta las ponencias y reflexiones de las VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, organizadas por el Ministerio de Educación de España y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Estas jornadas, cuyo tema central fue la inclusión en la educación secundaria, se realizaron entre el 8 y el 12 de marzo de 2010 en Madrid, España.

Esta acción se enmarca en el trabajo desarrollado por la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) a favor del desarrollo de políticas y prácticas de educación inclusiva en los países iberoamericanos.