



Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas

Echeita, G. Universidad Autónoma de Madrid, gerardo.echeita@uam.es

Sandoval, M. Universidad Autónoma de Madrid, marta.sandoval@uam.es

Simón, C. Universidad Autónoma de Madrid, Cecilia.simón@uam.es

Introducción.

Por más que muchos quisieran, el desarrollo de una educación más inclusiva no cabe en el marco de la “gramática escolar” (Tyack, D. y Cuban, 2001) que ha definido nuestros sistemas de educación formal desde su nacimiento hasta su progresiva extensión, durante el siglo pasado, a la mayoría de la población escolar¹.

En la medida que estos sistemas no fueron pensados ni diseñados para responder con plena *equidad* a la diversidad del alumnado – esto es para proporcionar a *todos* ellos una educación de calidad (Marcheis y Martín, 2014) –, su transformación profunda (aunque obviamente no sea inmediata), es una condición *sine qua non* para conseguir la satisfacción plena del *derecho a una educación inclusiva*, que la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), ha establecido. Un derecho, por cierto, no solo aplicable a las personas con discapacidad – niños, jóvenes o adultos-, ¡ni mucho menos!, sino a *todo el alumnado*, sin matices ni excepciones, toda vez que la interpretación que del mismo ha hecho el propio sistema de Naciones Unidas, ha llevado a considerar el derecho fundamental a la educación como equiparable, precisamente, el derecho a una educación inclusiva²

Por otra parte, *las reformas* emprendidas hasta la fecha han sido, a nuestro parecer, seguramente pasos necesario, pero sin duda alguna muy insuficientes y por ello sigue pendiente toda una “revolución educativa”, (Acaso, 2015), una transformación profunda y sistémica; esto es, que debe llegar a todos los elementos, procesos y *sistemas de prácticas* (Puig et al, 2012), para que configuren y determinen una nueva gramática escolar y su consiguiente “cultura moral”, que sostengan con firmeza el compromiso con los valores y los principios de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015).

Precisamente la envergadura de este proceso explica, en parte, tanto la lentitud de los cambios que observamos, como las resistencias que a tales transformaciones se

¹ No podemos olvidar que hoy todavía, 58 millones de niños y niñas en muchos países del planeta, ni tan siquiera tienen acceso a la escuela. <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf>

² <http://www.internationaldisabilityalliance.org/es/oficina-del-alto-comisionado-para-los-derechos-humanos-oacdh-0>

aprecian en muchos de los que tienen que ser los principales actores de esos cambios (Echeita, 2015; Echeita, Simón, López, Urbina, 2013; Echeita y Calderón, 2014; Muñoz, López y Asael, 2015; Sandoval, Simón y Echeita, 2012).

Concepciones y valores de una pedagogía inclusiva.

Como ya hemos apuntado, la transformación requerida tiene que penetrar todos los componentes del sistema, - como, por cierto, ya se apuntaba con preclara precisión en la *Declaración de Salamanca* y en el *Marco de Acción* que le acompañaba (UNESCO, 1994)-, pero al final *tiene que llegar y observarse en las aulas escolares*, - que es el núcleo de la mejora escolar (Murillo y Krichenski, 2015) –, sean estas las de la educación infantil o las de la universidad. Es en este nivel en el que queremos centrar en esta ocasión nuestros análisis.

En *esas aulas*, esto es, en todo lo que ocurre alrededor de la programación, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas que allí se acometen, el cambio tiene que estar presidido por las concepciones y valores que sostienen lo que varios autores han llamado una "*pedagogía inclusiva*" (Florian y Linklate, 2010).

La misma, queda en las antípodas del esquema que hasta ahora ha dominado nuestra forma de pensar a este respecto y, en particular, en lo relativo a cómo responder con equidad al alumnado más vulnerable a los procesos de exclusión (segregación, marginación y/o fracaso escolar); es el esquema dominado por la idea de tener una programación (mejor o peor), para la mayoría y aplicar después las sufridas "*adaptaciones curriculares*" (de distinto tipo e intensidad) para algunos³.

Esta pedagogía inclusiva, tienen en el constructo de "*transformabilidad*" (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2004; Hurt y Drummond, 2014), su núcleo fundamental. El mismo hace referencia al conjunto articulado de valores y concepciones educativas que hace que algunos profesores o profesoras mantengan;

“la firme convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente” (Hurt y Drumont, 2014 pág.442).

Hart y Drumont (2004), están hablándonos de *concepciones* que ponen de manifiesto una clara Interdependencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, por lo mismo, se oponen fuertemente a las visiones deterministas de la capacidad de aprendizaje y a las perspectivas estáticas sobre los procesos de enseñanza (Coll y Miras, 2001; Echeita, Simón, López y Urbina, 2013).

Este principio se refleja, sobre todo, en una forma de pensamiento pedagógico que tiene dos elementos distintivos. En primer lugar, se trata de profesores y profesoras

³ Como comentaba recientemente en una reunión nuestro buen colega y amigo Climent Giné, está por ver y documentar con evidencias rigurosas, que ha aportado a la mejora inclusiva de la educación escolar del alumnado considerado con *necesidades educativas especiales*, los últimos treinta años del esquema de las "*adaptaciones curriculares*" y toda su parafernalia conceptual (que si significativas, que no significativas, que de acceso o curriculares "*ACIs*",...). Algunos trabajos cercanos a esta cuestión ponen claramente en entredicho la inutilidad de una forma de pensar y hacer que, a la larga, parece que ha contribuido más al mantenimiento del *estatus quo escolar*, que a su innovación. (Véase, Andreessen, Asp-onsjö, y Isakson, 2013).

que continuamente tratan de conectar imaginativa y empáticamente con sus estudiantes. Intentan ver y experimentar los acontecimientos del aula como si lo hicieran a través de los ojos de sus alumnos y alumnas, tanto como de los propios, e intentan comprender el “estado mental” que puede subyacer a sus acciones y elecciones, así como sus emociones, atribuciones y expectativas.

En segundo término, están continuamente conectando sus percepciones con las condiciones del aula para pensar qué aspectos cabría cambiar, en orden a mejorar el rendimiento de todos sus estudiantes. En este sentido son conscientes de que todo lo que hagan (actividades, formas de interacción, forma de enseñar, etc.), puede tener una influencia en ellos.

Este pensamiento se apoya (como se quiere reflejar en el Figura, 1), en la articulación de tres principios. En primer lugar, el profesorado con una concepción “transformadora” confía en que tiene poder para mejorar la capacidad de aprendizaje de su alumnado y sus futuros desarrollos, pero sabe también que su eficacia depende de que los estudiantes elijan también ejercer su propio poder en relación con su futuro (**COAGENCIA**).

Al igual que le ocurre al profesorado, las opciones que tomen los alumnos les conducirán, o bien a perpetuar las dinámicas que permanentemente fijan su capacidad de aprendizaje como algo estable, o bien a contribuir a la progresiva transformación de su capacidad de aprender. Como *agentes activos de su propio aprendizaje* los estudiantes pueden usar su poder - ¡y bien que lo hacen con frecuencia!-, para resistir y contrarrestar los mejores esfuerzos del profesorado para tratar de mejorar su capacidad de aprender; no existen los milagros. El principio rector de la *transformabilidad* solo puede tener impacto como resultado de una acción conjunta (“juntos”) en lo que, por lo tanto, debemos considerar como una empresa compartida.

Para que los estudiantes puedan asumir su parte de responsabilidad (“coagencia”) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesorado tiene que *confiar* en que su docencia tiene significado y en que aquellos pueden encontrar relevancia y propósito a través de sus experiencias. Para ello, los estudiantes tienen que saber y *sentir* que pueden hablar con sus profesores sobre cómo aprenden (**CONFIANZA**). La *confianza mutua* establece una responsabilidad compartida, necesaria para sostener la *transformabilidad* de la capacidad de aprendizaje del alumnado. Se trata de una responsabilidad compartida, no “dividida”.

Finalmente, la *transformabilidad* se vincula con varios “principios éticos” insoslayables (Furman, 2004): las “éticas de la responsabilidad y la profesionalidad”, las que hacen que el profesorado asuma la oportunidad y la responsabilidad de trabajar para mejorar el aprendizaje de *todo su alumnado*, lo que para Hart y Drummond se traduce en el principio de **TODOS**. Junto con los anteriores, el principio ético que conduce a un activo rechazo de las injusticias o inequidades (“ética de la justicia”), y a la responsabilidad profesional de reflexionar sobre su propia práctica para poner en relación lo que cada uno hace con sus valores y sobre la incidencia de dichas prácticas sobre éste o aquel estudiante en concreto (“ética de la crítica”). Evidentemente también se pregunta sobre qué cambios podría introducir para cambiar la percepción de tales estudiantes de cara a que asuman su *coagencia* en el proceso de aprender. Se

trata de una responsabilidad individual que tiene que tener eco y respaldo en una *responsabilidad colectiva* asumida como principio de la cultura escolar de un centro.

Lo opuesto al concepto de *todos* no es “ninguno”, sino la creencia de que estamos hablando de “algunos” o “la mayoría” del alumnado, pero no realmente de “todos”. Recordemos que *los derechos son universales* y que, por lo tanto, el derecho a una educación inclusiva es un derecho de todos los alumnos y alumnas que, conforme a la jurisprudencia internacional, *no admite, por ello, excepciones ni dilaciones*. Este principio supone la valoración de las contribuciones de todos y un esfuerzo por crear un espíritu solidario y de apoyo mutuo en el grupo que tiende a ser visto como una “comunidad”.

La articulación de estas concepciones inclusivas (que, por cierto, no son otra cosa que las *teorías en acción* del profesorado), se tiene que apreciar en prácticas y comportamientos dentro aula con capacidad para sostenerlas. Acompañennos, por favor -figuradamente hablando -, a una de ellas de la mano de algunos de los muchos buenos anfitriones que podrían hacerlo, como Lani Florian y Holly Linklate. (2010), quienes precisamente han acuñado este término de “Pedagogía inclusiva”; con Cesar Coll (2012) y sus sugerentes reflexiones sobre la nueva “ecología del aprendizaje”: con alguno de los miembros del gran equipo del CAST (2008), y sus trabajos sobre el “Diseño Universal de Aprendizaje”; con Moises Esteban Guitar e Ignasi Vila (2013), quienes nos han enseñado a reconocer los “fondos de conocimiento y de identidad” de las familias y los alumnos, o de la mano de Ramón Flecha y todos los que llevan tiempo construyendo verdaderas “Comunidades de aprendizaje” comprometidos con la ingente tarea de romper el círculo vicioso entre la desigualdad educativa y social (Autoría Compartida, 2012).

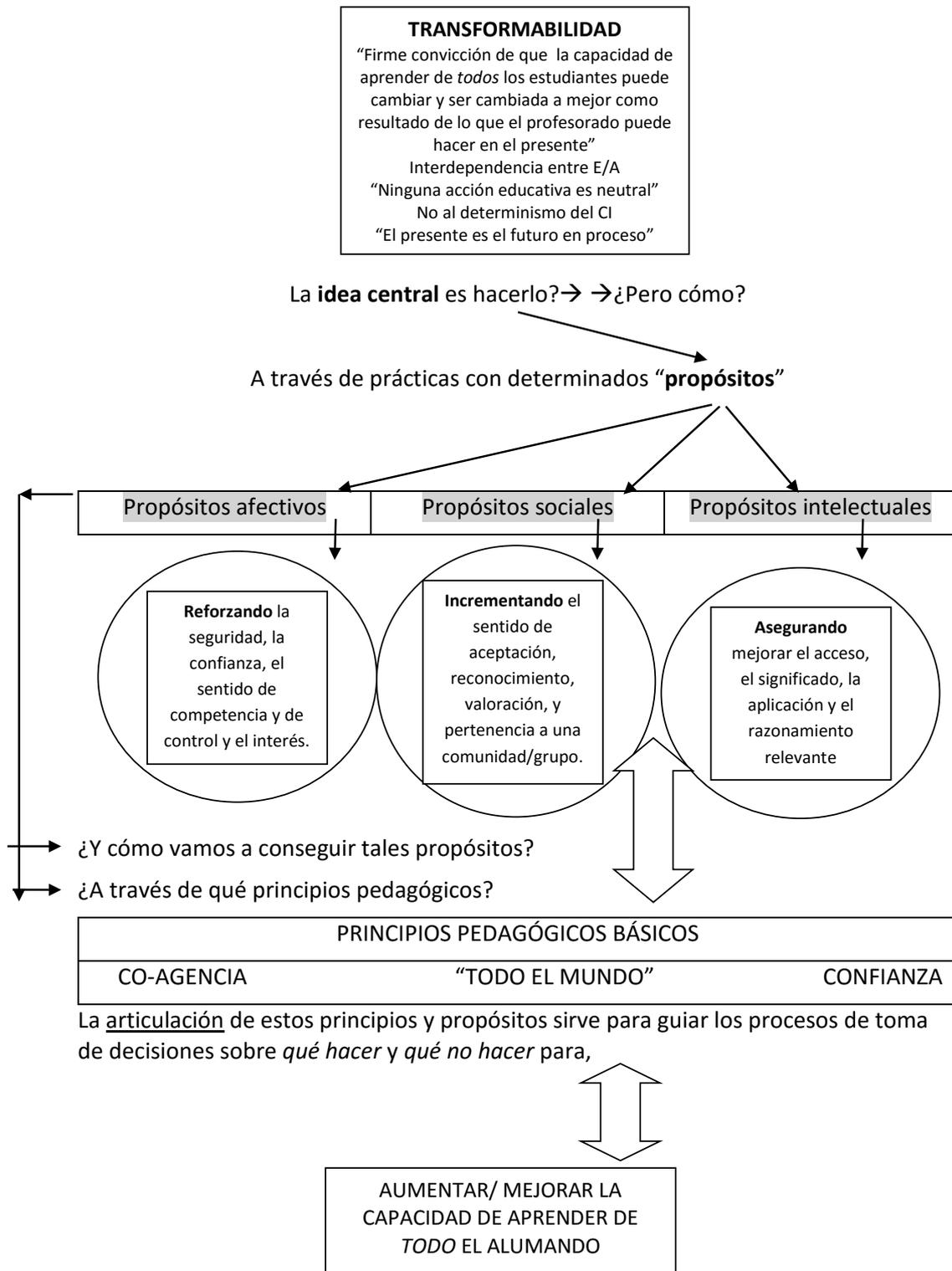


Figura 1. La idea central de “Transformabilidad”.

Hart, S., Dixon, Ab, Drummond, M.J., & McIntyre, D. (2010). Learning without limits. Maidenhead: Open University Press

Entrando en una aula inclusiva

¿Qué es lo que se ve, se oye y se piensa en aulas organizadas por un profesorado con concepciones transformadoras sobre su alumnado (y sobre su propia tarea docente)?

De forma sintética diríamos que nos encontraríamos con *lo opuesto a la uniformidad* que se viene siendo tan habitual en tantas aulas: el esquema de “taya/oferta única” para todos: misma organización de aula, misma actividad, mismo material, mismo tiempo, misma secuencia, misma forma de presentar los contenidos y de comunicar lo aprendido, misma forma de evaluar, misma forma de apoyar o misma forma de intentar motivar a... ¡la diversidad de alumnos de su aula!

¡Caray!, realmente es increíble que todavía sigamos observando esto y que lo hagamos convivir con grandilocuentes normas y declaraciones en favor de la equidad, la inclusión o la atención a la diversidad.

Lo propio de un aula inclusiva es la **variedad** de opciones sobre qué y cómo aprender, de materiales y de medios para aprender (las ubicuas TIC), de formas de expresión y de oportunidades para comunicar lo aprendido. Lo propio de un aula inclusiva es la **diversidad** de formas de organización del espacio dentro del aula (talleres, rincones) y del tiempo y ritmo de aprendizaje (más a quién más lo necesita). Lo propio de un aula inclusiva es la **riqueza** de estímulos y de espacios coordinados de aprendizaje (dentro y fuera del aula; dentro y fuera del centro, así como la disponibilidad para reconocer los “fondos de conocimiento y de identidad” de los alumnos y sus familias. Lo propio de un aula inclusiva es la **abundancia** de oportunidades que el alumnado tiene para interactuar con sus iguales, para pensar juntos, dialogar, sentir, emocionarse, disfrutar y apoyarse mutuamente, en parejas, en pequeños grupos o con todos y todas sus compañeros.

Lo propio de un aula inclusiva son las **múltiples formas** de contextualizar lo que se está aprendiendo, a través de experiencias reales y prácticas (investigando y experimentando), integrando y aplicando a problemas reales las competencias aprendidas (conocer, hacer y ser) y desarrollando **todas las inteligencias** según las edades de cada curso y etapa.

Lo propio de un aula inclusiva es encontrarse con alumnos y alumnas **inquietos e interesados** por lo que ocurre a su alrededor, dentro y fuera de las puertas de su aula y de su centro. Lo propio de un aula inclusiva es la existencia de alumnos **autónomos**, que han aprendido y consiguen ser **responsables** de su propio aprendizaje y progreso y que eligen y toman decisiones informadas (y analizan las consecuencias de las mismas, sean positivas o negativas), sobre lo que quieren aprender, hasta dónde y dónde, cómo y cuándo. Alumnos y alumnas **dialogantes**, que han aprendido a establecer y revisar las normas que ordenarán su convivencia, dentro y fuera del aula, todo ello una vez escuchado lo que su profesorado le tiene que decir al respecto.

Y en consonancia con los principios que acabamos de apuntar anteriormente, ello ocurre obviamente no de forma espontánea o natural, porque se trata de “buenos alumnos” (en evidente contraste con los “malos alumnos” de los que nos hablaba Marchesi (2004)). Ocurre porque su profesorado ha “programado e implementado” su trabajo con las principios y valores de la **transformabilidad** y para ello ha puesto los medios, ha creado las oportunidades y ha pensado, sentido y actuado de un determinada manera: en primer lugar, **escuchando** sus “voces”, para crear y sostener la confianza que necesita para implicarles en lo mucho que les puede ofrecer; **promoviendo el interés** de sus alumnos y alumnas por lo mucho que se puede aprender; **cuidando la autoestima los afectos y el sentimiento de competencia** de

todos ellos, para lo cual ponen mucha atención en conocer qué tipo de *atribuciones* realizan sus estudiantes en relación con sus éxitos y con sus fracasos y cuidando de tener altas expectativas hacia ellos (Miras, 2001), al mismo tiempo que animan a todos ser ambiciosos con sus propias metas de aprendizaje; **facilitando oportunidades de reconocimiento y** valoración de sus identidades, y sus herencias culturales y familiares; **actuando** como facilitador del conocimiento sin perder de vista que es el alumno quien debe tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje; **generando espacios y oportunidades** para que los alumnos pueden aprender unos de otros basando su agrupación en múltiples criterios, según la ocasión (intereses, amistades, confianza, o fortalezas percibidas); **siendo tolerante y comprensible** con un razonable nivel de ruido, bullicio y movimiento en su aula, porque este es un espacio vivo y real, no un santuario que requiere del silencio y el recogimiento individual ante la sabiduría que emana de una única fuente *sic*. Finalmente **estando abierto** a que en su aula entren y salgan otros adultos (compañeros, apoyos, familiares, voluntarios,...) con los que **colaborar** e implicarse en la implementación de estas ideas y valores.

¡La buena noticia! es que **todo esto existe**. No es la invención de unos académicos ensoñadores en una noche de verano. Es una realidad conocida y cotidiana para muchos educadores y educadoras, por todo el mundo, si bien es cierto que mediatizada por los recursos económicos y oportunidades que ofrece cada contexto nacional y local. Es cierto también que no siempre todas las características están presentes y bien articuladas en todos los casos, ni siempre resultan consistentes en todos los profesores y profesoras individuales, o a lo largo de las distintas etapas educativas.

A veces las vemos a destellos, por ráfagas, en ocasiones de forma brillante durante un tiempo aunque luego se pierdan. También de forma sostenida y *resiliente* ante los envites de la inercia y el conservadurismo hegemónico. *Pero están ahí*, son posibles y por ello realizables a la espera, eso sí, de que junto con este saber disponible, se concite la voluntad y la determinación para empezar a cambiar lo que toca cambiar.

Para todo ello es necesario un esfuerzo mayor del que hasta ahora hemos visto si queremos dejar atrás esta sensación de *“ya no, pero todavía tampoco”* con la cabría definir este periodo en el que llevamos un tiempo estancados: es cierto que se han introducido cambios de distinta índole en muchos sistemas educativos que los han hecho más inclusivos que en el pasado, pero todavía que queda mucho para que podamos hablar de un progreso significativo sin que la vergüenza de lo mucho que falta por conseguir o lo lacerante de algunos casos singulares nos obligue a callar.

Como no puede ser de otra manera, nos mueve el optimismo de la voluntad y la *esperanza* de que veremos llegar ese momento. No se trata de una esperanza vana o meliflua, sino de aquella que se nutre del hecho de no estar solos ante tamaño desafío, sino más bien lo contrario: muy bien acompañado - como este *Congreso Internacional* ha puesto de manifiesto -, para hacer frente a los cambios que han de acometerse para que en un futuro - ¡que ha de llegar! -, en las *aulas inclusivas* puedan educarse juntos, aprender, desarrollarse y tener una vida plena y de calidad, todos los niños, adolescentes o jóvenes con *Síndrome de Down* o en cualquier otra circunstancia personal o social.

Referencias

- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution. Hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*. Barcelona: Paidós
- Andreessen, I., Asp-onsjö, I. y Isakson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426
- Autoría Compartida (2012). Claves para conseguir el éxito educativo. Monográfico. *Cuadernos de Pedagogía*. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 10-81
- Autoría Compartida (2015a). Desigualdad, no diversidad. Tema del mes. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 48-101
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUEM/OEI
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: CAST
- Coll, C. (2012) El currículum escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 26-31
- Coll, C. y Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, A. Machesi y J. Palación. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol 2. (pp. 331-356) Madrid: Alianza (en reprografía)
- Echeita, G. (2015). ¡Que 30 años no es nada. El proceso de inclusión educativa del alumnado considerado con n.e.e. ¡Quien bien te quiere te hará llorar ! *Libro de Actas de las IX Jornadas Científicas Internacionales sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: INICO Disponible en: <http://cdjornadas-inico.usal.es/docs/383.pdf>
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 307-328). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014) Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica *Ámbitos de Psicopedagogía*.
- Esteban-Guitar, M. y Vila, I. (2013). *CM 22 Experiencias en la educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori
- Florian, L., & Linklater, H. (2011) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogie to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386.
- Furman, G. (2004): The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215- 235.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J., y McIntyre, O. (2004). *Learning without limits. Maidenhead: Open University Press*.
- Hart, S. y Drummond. M.J. (2014). Learning without limits. Constructing a Pedagogy Free From Deterministic Beliefs about Ability. En Lani Florian

(Ed.)(2014). *The Sage Handbook of special education. Second edition* (2vols). (pp.339-458). Londres: SAGE

- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza
- Marchesi, A. y Martín, (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación escolar* (pp.309-329). Madrid: Alianza.
- Muñoz, M.L., López, M. y Asael, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art5.htm>
- Puig, J.M. (Coord), Domenech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 117-137.
- Tyack, D. y Cuban, I. (2001, 2ª ed). *En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: FCE