

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

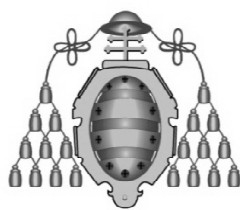
“Diversidades en interacción: escuela inclusiva contra la exclusión social”

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autora: Cristina Bayarri López

Tutor: José Joaquín Arrieta Gallastegui

Julio de 2016



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

“Diversidades en interacción: escuela inclusiva contra la exclusión social”

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autora: Cristina Bayarri López

Tutor: José Joaquín Arrieta Gallastegui

Julio de 2016

Índice

1. Introducción	5
2. Justificación e interés del tema o problema de investigación.	
2.1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE PARTIDA	7
2.2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
3. Finalidad general y principios de procedimiento	12
4. Hipótesis de acción	14
5. Marco teórico. Revisión actualizada de la literatura y/o normativa.	
5.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA REGULACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	16
5.2. ANÁLISIS TERMINOLÓGICO	26
5.3. INCLUSIÓN EDUCATIVA O ESCUELA INCLUSIVA	28
6. Descripción y contextualización de la práctica objeto de investigación e intervención	35
7. Diseño metodológico de la investigación e intervención.	
7.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	37
7.2. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	40
7.3. FASES DEL PROYECTO	40
7.4. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	44
7.5. CRITERIOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	52
8. Organización y análisis de la información recogida.	
8.1. NOTAS DE CAMPO (OBSERVACIÓN PARTICIPANTE)	54
8.2. CUESTIONARIO	57
8.3. INTERRELACIÓN DE ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	72
9. Conclusiones e implicaciones para la teoría y práctica socioeducativa	78
10. Propuestas de mejora y nuevas líneas de investigación	
10.1. PROPUESTAS DE MEJORA	82
10.2. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	82

11. Referencias bibliográficas y webgrafía	84
12. Anexos.	
12.1. INSTRUMENTO 1 DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: CUESTIONARIO	88
12.2. INSTRUMENTO 2 DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: NOTAS DE CAMPO.	90
12.3. ORGANIGRAMA DEL SISTEMA EDUCATIVO (PRINCIPADO DE ASTURIAS)	96

1. Introducción.

El presente documento recopila el trabajo realizado en torno al proyecto de investigación enmarcado en el “Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa” de la Universidad de Oviedo, generando el actual Trabajo Fin de Máster. Está configurado como una experiencia de investigación-intervención que me ha permitido volcar y poner en juego todos los aprendizajes, competencias adquiridas e introspecciones derivadas del intenso proceso formativo y profesional en que tomé parte.

Además, la presente investigación tiene la particularidad de haberse empapado de un proceso práctico-profesional de larga duración, que me permitió alcanzar una comprensión muy profunda de la realidad de estudio y que, por ende, nutrió considerablemente mi trayectoria personal, profesional y académica. De igual manera, mi interés, motivación e ilusiones por la Atención a la Diversidad y por la Escuela Inclusiva no han hecho más que abrir y despertar nuevas ideas de estudio e intervención para el futuro.

El presente estudio está integrado por diferentes apartados. El primer apartado está dedicado a la justificación e interés del tema de estudio y a la definición del problema de investigación; un segundo y tercer apartado donde se explicita la finalidad general y los principios de procedimiento del estudio y las hipótesis de acción; al que le sigue la configuración del marco teórico y la revisión actualizada de la literatura y/o normativa sobre el tema de estudio. Posteriormente, un cuarto apartado destinado a la descripción y contextualización de la práctica objeto de investigación e intervención, seguido del diseño metodológico del estudio y de la organización y el análisis de la información recogida. En último lugar se ofrecen las conclusiones e implicaciones, complementándolas con propuestas de mejora futuras y nuevas líneas de investigación y, finalmente, las referencias bibliográficas y webgrafía. A modo de complemento, se añaden, en última instancia, los anexos referenciados a lo largo del cuerpo del proyecto.

En el primer apartado, **Justificación e interés del tema o problema de investigación**, se realiza un análisis de la situación de partida y se presenta el problema de investigación e intervención. Dicho capítulo pretende ser, en un primer momento, un resumen que permita situarse al lector o lectora en la temática de la investigación. El segundo y tercer apartado, que reciben los nombres de **Finalidad general del estudio y principios de procedimiento** e **Hipótesis de acción**, respectivamente, se configuran como criterios y guías de actuación que orientarán los pasos a seguir en el estudio.

El **Marco teórico**, cuarto apartado, ofrecerá una revisión actualizada de la literatura sobre la temática de estudio, detallándose en un primer momento los antecedentes históricos de la regulación y atención a la diversidad tanto desde “lo social”, dando fruto a diferentes paradigmas de intervención socioeducativa; como desde “lo escolar”, implementándose diferentes modelos de escuela en relación con las diversidades. Además, se ofrecerá una breve aproximación al papel de la escolarización obligatoria con respecto la Atención a la Diversidad. Por otro lado, en un segundo

subpunto, se ofrecerá una explicación sobre la inclusión educativa o escuela inclusiva, detallando su definición, referentes normativos, el papel de la Educación Especial, etc.

A continuación, se dedica en el trabajo un apartado a la **Descripción y contextualización del proyecto y centro escolar** dónde se perfila la propuesta de estudio. El siguiente capítulo recibe el nombre de **Diseño metodológico de la investigación-acción**, y en él se detalla el enfoque metodológico del estudio, los participantes, las fases de desarrollo del proyecto, los métodos y técnicas de recogida de información y los criterios metodológicos de investigación educativa seleccionados.

A lo largo del séptimo apartado, **Organización y análisis de la información recogida**, se muestran los resultados de investigación en torno a las estrategias de recogida de información utilizadas. Previo análisis de los datos obtenidos, se contextualiza y explicita el modo de describir, interpretar y proceder con cada una de estas técnicas. Los resultados conseguidos con cada técnica de recogida se han categorizado y operativizado para favorecer su comprensión y obtener conclusiones.

El apartado octavo, que recibe el nombre de **Conclusiones e implicaciones para la teoría y práctica socioeducativa**, dará cuenta de las reflexiones y aportaciones más relevantes y significativas derivadas del proceso de investigación en su totalidad, recogiendo diversas aportaciones para el cambio y nuevas ideas de estudio en el siguiente apartado, llamado **Propuestas de mejora y nuevas líneas de investigación**.

El décimo apartado ofrece el conjunto de **Referencias bibliográficas** y la **webgrafía** utilizada en el estudio, adecuadamente referenciadas.

Finalmente, el capítulo **Anexos**, recogerá el listado de documentos de apoyo indicados a lo largo del presente documento. Documentos que se pueden consultar en el CD que acompaña este trabajo.

2. Justificación e interés del tema o problema de investigación.

2.1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE PARTIDA.

Nacemos, nos desarrollamos y vivimos en un marco social y comunitario altamente diverso, complejizado, globalizado, cambiante e interconectado. La emergencia de nuevos flujos migratorios, la interculturalidad comunitaria, la consolidación de nuevas vulnerabilidades y exclusiones sociales –tales como la pobreza energética, la ausencia de participación comunitaria, la exclusión financiera, el endeudamiento elevado, las dificultades de acceso a vivienda, sanidad, etc.–, en paralelo con el reconocimiento legal y social de los derechos de las personas tradicionalmente en situación de vulnerabilidad –personas con diversidad funcional, infancia, mujeres, etc.–; las nuevas tipologías de familia y estilos educativos parentales, las relaciones y dinamismo digitales y la alta tasa de población envejecida, entre otros condicionantes sociales, conjugan nuevas formas y estilos de vida, en definitiva, nuevas identidades, nuevas diversidades en interacción.

Existe un cierto consenso respecto a que la característica que define la sociedad actual es el *cambio*, cuyos patrones de dinamismo se reproducen en la escuela y en las variadas y diversas necesidades educativas coexistentes. Históricamente, la regulación y control de la *diversidad a nivel social*, según género, clase social, grupo cultural o capacidad, se ha enmarcado en diferentes paradigmas de intervención socioeducativa, desde perspectivas más restrictivas, correctivas, asistenciales, excluyentes o “*de abandono*” de las diversidades hasta enfoques más inclusivos e incluyentes, preventivos, para toda la población. Sin embargo, aunque la exclusión social ha existido desde siempre, hoy, consecuencia de los procesos de globalización y de mundialización, existen muchos sujetos en riesgo y/o situación de vulnerabilidad social. Y, precisamente, en el nuevo y actual paradigma de intervención socioeducativa de la inclusión social, el cuál detallaré más adelante, estar incluido o no depende de nuestra identidad cultural y de las posibilidades que tengamos de acceso a la red de conexiones sociales y de participación activa en la vida comunitaria y social. Nuestra diversidad, nuestra identidad, se configura como nuestro pasaporte para estar “dentro” o estar “fuera” de la red social (Úcar, 2004). Desde esta perspectiva, la exclusión social se entiende como un fenómeno que no únicamente tiene que ver con la concepción tradicional de falta de recursos económicos y que puede abatirse sobre cualquier persona en cualquier momento vital, estando muy relacionada con la percepción y sentimiento que muchas personas experimentan de no ser valoradas ni tenidas en consideración en la sociedad por lo que son, por ser como son, por expresarse a su modo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Hoy se sabe que, en muchas situaciones vitales, esa “exclusión social se anticipa o se prepara en procesos de exclusión educativa que, como aquella, tiene múltiples caras y barreras, y afecta a toda la población escolarizada, cualquiera sea la modalidad” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p.2., 2012). Una vez que la escuela se

configura como agente de socialización de carácter obligatorio y gratuito para todos los niños y niñas, el reto y dificultad reside en hacer de su presencia un proceso significativo de cambio y transformación personal, especialmente de aquellas diversidades que potencialmente podrían ser objeto de vulnerabilidad y exclusión escolar. Es decir, la meta reside ahora en convertir a la escuela en un pilar social de prevención de situaciones futuras de exclusión social.

Sin embargo, el debate sociológico, pedagógico y político del tratamiento de las diferencias individuales, de las **diversidades escolares** en el sistema educativo parece no diluirse con el paso de los años. Históricamente se han ido estableciendo diferentes modelos y prácticas educativas para su regulación: desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración-normalización (López, 2010). Desde mediados del siglo XX, con la aprobación de diversas declaraciones y marcos normativos internacionales, la igualdad de oportunidades en el acceso, de la mano del discurso de la integración-asimilación, se erige como derecho inalienable para la infancia y como el mecanismo para lograr equilibrios sociales. Sin embargo, se ha demostrado que la igualdad de oportunidades en el “acceso” en las escuelas es insuficiente para garantizar una atención a la diversidad equitativa y, por tanto, de calidad. Más aún, cuando los colectivos tradicionalmente excluidos, posteriormente segregados, se incorporaron a la escuela, ésta fue una escuela hegemónica que no se adaptó a sus necesidades e intereses. La mera presencia de todo el alumnado en las mismas aulas ordinarias no garantiza una igualdad en términos de participación, ni de aprendizaje, ni de éxito, ni de resultados.

Se hace necesario repensar la intervención desde la educación formal, período de escolarización que obliga a estar presentes a todo el alumnado entre 6 y 16 años en las aulas, aprovechando dicha “presencia” en un período que inicie y favorezca cambios intrapersonales y que potencien las habilidades, diversas en sí mismas, de todo el alumnado. Los profesionales del mundo educativo deben, debemos repensar nuestro papel en el sistema escolar, cuestionar nuestras propias prácticas y asumir que nuestro posicionamiento en el sistema escolar, aunque inconsciente y bajo presupuestos de normalidad, responde a un modelo de escuela en concreto, potencialmente causa de situaciones de exclusión social futura.

En este sentido, la **educación inclusiva o inclusión educativa** se configura como un nuevo paradigma interdisciplinar que propone una transformación sistémica y profunda de la educación, de sus valores, prácticas, políticas y discursos frente a la educación excluyente. Se entiende desde una perspectiva amplia, contextual e interactiva, no buscando cómo integrar a ciertos estudiantes *diversos* a la enseñanza convencional, sino busca cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a la diversidad, intrínseca en cada persona. No es un sinónimo postmoderno de *integración*, no es un vocablo nuevo para referirnos a la *Educación Especial*. La *Educación de Calidad para Todos* que promueve, afecta a todo el alumnado y a todas sus diversidades y es de carácter preventivo (Echeita, 2006).

Además, desde este enfoque, sustento teórico de la presente investigación, se considera que existen barreras y obstáculos que limitan el derecho a una educación inclusiva. Barreras que no afectan a la igualdad de oportunidades en el acceso, sino limitaciones, muros que interfieren en las posibilidades de participación, de aprendizaje y de éxito de parte del alumnado en el sistema escolar. Barreras entendidas como *“creencias y actitudes que las personas tienen respecto al proceso de la inclusión, concretadas en las culturas, políticas y prácticas escolares, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados de alumnos o grupos de alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar”* (Ainscow y Echeita, p.31, 2011).

Diversidades –visibles e invisibles– de género, cognitivas, de grupo cultural, étnicas, religiosas, de identidad y orientación sexual, económicas, etc., coexisten diariamente en nuestras aulas. Las escuelas son entornos de intervención social, en tanto que las personas con las que trabajamos e interactuamos son seres sociales de la comunidad en que vivimos, en la que se inserta la escuela. El papel del profesorado juega un papel clave como llave para la inclusión educativa y social del alumnado. En este sentido, es necesario reformular y repensar muchas de las prácticas, culturas y políticas escolares que distan y no son facilitadoras de una educación verdaderamente inclusiva. Y que, bajo presupuestos de normalidad, fomentan la exclusión escolar de determinados alumnos/as en el sistema, especialmente de aquellos y aquellas que forman parte de diversidades que difícilmente son comprendidas por la comunidad educativa. Concretamente, la mayor exclusión se produce en estas diversidades “invisibles” que no se amparan en una etiqueta estable y conocida, que la población y comunidad educativa entienda, acepte y maneje (por ejemplo, alumnado con Necesidades Educativas Especiales), y que con independencia de estar o no amparados en los “apoyos escolares específicos” en centros ordinarios, no encajan en el planteamiento del currículum ordinario ni en ningún itinerario formativo-laboral ordinario ni específico una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria.

Los diez años de escolarización obligatoria en nuestro país deben configurarse, en sí mismos, como palanca preventiva de situaciones futuras de exclusión social. Sin embargo, la realidad educativo-formativa hoy en día no responde a presupuestos inclusivos ni en la escolarización obligatoria ni en los posteriores años de educación post-obligatoria, itinerarios todos ellos repletos de barreras que limitan la participación, el aprendizaje, el éxito e incluso el acceso de determinadas personas.

La escuela inclusiva debe articular el derecho a la diferencia y a la especificidad del alumnado así como el derecho a la igualdad, en aras de formar una ciudadanía global, entendida en términos de colectividad. Es por ello que debemos hablar del concepto de equidad, en tanto que *“añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Y esta diferencia, lejos de ser un obstáculo, se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje”* (López, p.37, 2011).

2.2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

La escuela de hoy en día debe someterse a análisis y cuestionamiento buscando que sus prácticas, cultura y políticas sean realmente inclusivas, en detrimento de otros **modelos de escuela** –segregadores, integradores...–, que inconscientemente y bajo presupuestos de normalidad estigmatizan y perpetúan desigualdades entre el alumnado. Determinadas diversidades escolares, entendidas éstas desde una perspectiva amplia que afecta a todo el alumnado en tanto que cada persona es en sí misma diversa, son objeto de reducción de oportunidades educativas y/o sutilmente castigadas, eliminadas y filtradas del sistema escolar ordinario. Cuestiones como la supuesta libertad de elección de estudios de las chicas, la occidentalización de las escuelas y supresión de identidades culturales, la desaparición y/o tratamiento distorsionado desde perspectivas etnocéntricas, tanto en el currículum como en las prácticas docentes, de identidades y temáticas “ocultas” (colectivo gitano, colectivo LGTB, derechos y sexualidad de las personas con diversidad funcional, etc.) fomentan en las escuelas procesos de exclusión normalizada y encubierta que limitan oportunidades de aprendizaje y coartan motivaciones y metas en determinado alumnado. Es por ello que el problema radica en las **barreras** que la **escuela** y **sociedad** perpetúan en los procesos en los que las personas están presentes. Y es sabido que la mera presencia en las aulas es insuficiente para el aprendizaje real, participación y éxito personal.

Una gran cantidad de alumnos y alumnas, una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria, se quedan fuera tanto de las ofertas formativas post-obligatorias como laborales, ocupacionales, y de otra índole, tanto ordinarias como específicas. Las barreras y obstáculos a superar en los años de educación formal obligatoria, los cuales premian y reconocen determinadas capacidades y habilidades en detrimento de otros aprendizajes y aptitudes, ofrecen un destino formativo y laboral difícil y lleno de frustraciones personales para diversidades que difícilmente encajan en la oferta ordinaria y específica postsecundaria (Bachillerato, Formación Profesional, Formación Básica, enseñanza no reglada-no formal), en el mundo laboral y/o ocupacional (Centros de Apoyo a la Integración, Centros Especiales de Empleo, Centros Ocupacionales, Escuelas Taller, Talleres de Empleo...), etc.

El sistema escolar formal difícilmente atiende sus necesidades e intereses y labra desde sus primeros pasos un camino de frustraciones y sentimientos de baja autoestima e inferioridad que les estigmatiza y dificulta en su evolución y crecimiento personal. Todo ello repleto de un camino de incomprensión absoluta tanto de la sociedad como, en no pocas ocasiones, de toda la comunidad educativa de la que forman parte, incomprensión consecuencia de la necesidad poblacional de búsqueda de evidencias físicas observacionales (rasgos faciales, vestimenta, dificultades en el habla y lenguaje, dificultades motrices, gustos...), como justificación y explicación de dificultades intelectuales y/o cognitivas, procedencia geográfica, grupo cultural, clase social, etc. Y, concretamente, aludiendo al colectivo de personas con diversidad funcional –o discapacidad, posteriormente serán explicados ambos términos– todo aquel cuya

aparición no esté mediada por algún rasgo o característica que detone diversidad funcional, en este caso de tipo intelectual; son mencionados socialmente con etiquetas peyorativas y despectivas tales como “raros” y “locos”.

La escuela tiene la necesidad de cambiar su orientación desde enfoques y planteamientos de integración escolar hacia enfoques inclusivos para responder con equidad a la diversidad.

El presente **estudio exploratorio**, enmarcado dentro del paradigma de investigación interpretativo-sociocrítico, pretende, desde el enfoque metodológico de la *etnografía educativa*, ofrecer una comprensión profunda “desde dentro” de una realidad escolar concreta en los términos planteados. Además, es necesario plantear que se configura como el primer paso de un proceso futuro de investigación-acción, con vistas a utilizar dicha comprensión holística para cuestionar y transformar prácticas y discursos escolares así como el contexto en se desarrollan.

Las preguntas o problemas que me planteé en el momento de empezar el estudio se han ido reformulando con el tiempo, debido al carácter flexible, contextual y dinámico de la propia investigación. A continuación detallo los interrogantes que han guiado u orientado mis reflexiones e introspecciones personales, académicas y profesionales de manera más concreta.

- ¿Qué **barreras** y/o **facilitadores** promueve la cultura escolar (agentes escolares, espacios y tiempos, metodología, contenidos...) en las **etapas de educación obligatoria** ante determinadas diversidades, que bien limitan o potencian el progreso hacia mayores niveles de inclusión educativa?
- ¿Qué **modelo de escuela** (segregadora, integradora o inclusiva) vertebrará las prácticas docentes y la cultura escolar? ¿Las prácticas escolares que se promueven son reproductoras o transformadoras de desigualdad y discriminación social?
- ¿Qué **barreras** tanto de acceso como de participación, aprendizaje y éxito presenta la etapa de escolarización postobligatoria, el mundo laboral, ocupacional u otros itinerarios?
- ¿Qué concepto o idea tiene el profesorado sobre la **noción de diversidad**? ¿Qué valoración hace sobre la misma?
- ¿Cómo responder con equidad al dilema de la diferencias?

3. Finalidad general del estudio y principios de procedimiento.

Desde el principio de la investigación determiné que la finalidad general de la misma era conocer “desde dentro” cuál es el **modelo de escuela** predominante (segregador, integrador o inclusivo) en un centro escolar concreto, valorando además si las prácticas y cultura escolar predominantes fomentan un tipo de escuela bien **reproductora de desigualdades sociales** o bien **transformadora de situaciones de vulnerabilidad y/o exclusión escolar y social**; y, además, si la consideración social de la diversidad es de tipo **clínico-individual** o **interactivo-contextual**, que posteriormente detallaré.

Por otro lado, otro campo de estudio central de este proyecto de investigación es la detección de **barreras y facilitadores** que limitan o potencian, respectivamente, el aprendizaje, la participación y el éxito de determinado alumnado en el sistema escolar obligatorio. Remarcando que éstas en sí mismas se configuran como causa de las barreras o facilitadores de la oferta post-obligatoria (formativa, laboral y/o ocupacional), que bien favorecen o limitan las oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal de determinados grupos de personas una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria.

Si bien el presente estudio exploratorio es de carácter inductivo, flexible y contextual y, con ello, su diseño es abierto y sujeto a modificaciones según avance el proceso de investigación, se detallan a continuación una serie de **principios de procedimiento** de carácter más específico que se utilizarán como criterios y estrategias de actuación personales. Estos son entendidos como estrategias de acción, “objetivos” dirigidos a la propia investigadora-docente en su estudio-trabajo, que ésta quiere respetar y que pretenden perfilar el marco en que se van a desarrollar el proceso de investigación-acción.

La definición de los siguientes principios de procedimiento orienta el sentido que deseo dar a la práctica, a la acción; y los mismos pueden servir de elementos de juicio de la misma, mostrando las posibilidades y límites de las ideas didácticas en el trabajo docente-investigador, dentro y fuera del aula (Carr, 1993).

Además, los principios de procedimiento permiten organizar de una forma flexible y democrática el currículum y el propio proceso investigador, no dejándose guiar por objetivos y estructuras predeterminadas externas y pudiendo someterse a revisión mediante la elaboración de ciclos de investigación-acción que aseguren la calidad de la enseñanza.

A continuación detallo los principios de procedimiento que atienden al carácter ético del estudio frente al carácter instrumental y que enfatizan el carácter procesual y no finalista, de resultado, de la investigación (Stenhouse, 1987).

- Mi papel como investigadora irá destinado a la detección e identificación de modelos de escuela subyacentes a prácticas y acciones escolares concretas mediante procesos de observación participante.

- El estudio permitirá explicitar las opiniones que el profesorado tiene en relación con los diferentes modelos de escuela: segregadora, integradora o inclusiva.
- El estudio está dirigido al cuestionamiento docente de sus propias prácticas a favor de una escuela más inclusiva.
- La observación participante se establecerá como la estrategia de recogida de información principal, la cual permitirá identificar “desde dentro” medidas de “integración excluyente” hacia determinado alumnado en la etapa de escolarización obligatoria y facilitadores de Inclusión Escolar.
- La investigadora formará parte activa y protagonista del estudio, cuestionando sus propias prácticas, el discurso que en ellas utiliza y transformado el contexto en que se desarrollan, bien a nivel de aula o centro.

4. Hipótesis de acción.

En la presente investigación, después de haber profundizado en el tema de estudio, se han ido modificando las hipótesis en función del contacto establecido, cada vez más intenso, con la realidad de estudio y con las aportaciones e indicaciones de los profesionales que en ella trabajan.

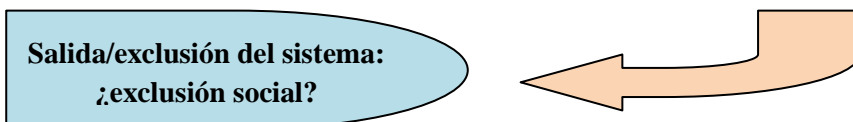
La presente investigación, de carácter exploratorio, tiene un carácter cualitativo-emergente y por ello las hipótesis son de carácter inductivo, flexibles; pretendiendo ser una guía abierta en la investigación, potencialmente modificable, a la que hacen referencia. A continuación se detallan de una manera descriptiva. Dichas hipótesis han ido reformulándose en la acción a lo largo del período de investigación, prolongado durante casi un año.

- El profesorado sostiene la idea de que la escuela se rige por los principios de igualdad, objetividad y neutralidad. En general consideran que sus actuaciones están dirigidas por el principio de imparcialidad y que en las escuelas se ofrece un mismo trato y oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, con independencia de su género, clase social, habilidades cognitivas, etc. Dichas actitudes conducen a reproducir modelos de escuela integradores y no inclusivos.
- El profesorado, de manera inconsciente, reproduce desigualdades en las escuelas en función de las expectativas que depositan en el alumnado, y escudados en los principios de la libre elección de su futuro formativo y profesional, no asumen la responsabilidad de transformación social de sus realidades, especialmente de aquellos/as en desventaja o situación de vulnerabilidad social. Ello provoca que en las etapas de escolarización obligatoria se garantice la igualdad de acceso, pero no la igualdad de aprendizaje, resultados y participación; y se reproduzcan barreras y prácticas excluyentes en determinado alumnado. Como consecuencia, las barreras escolares se convierten en causa directa de los obstáculos tanto de acceso, aprendizaje como de éxito que determinadas personas experimentan a posteriori en la oferta post-obligatoria laboral formativa u ocupacional, tanto ordinaria como específica. Además, de que la propia oferta post-obligatoria ordinaria sea en sí misma excluyente. La tabla 1, recogida en la siguiente página, ofrece el planteamiento comentado.
- Existen grupos de personas, “diversidades ocultas, incomprendidas, encubiertas”, que no pueden acceder a la oferta post-obligatoria una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria, quedándose al margen de cualquier posibilidad u oportunidad de continuidad formativa, ocupacional y/o laboral ordinaria, configurándose como potenciales grupos de vulnerabilidad y exclusión social futura. Sus intereses, motivaciones, habilidades y capacidades no tiene cabida, no son recogidos ni comprendidos en los itinerarios ordinarios pero tampoco en los de carácter específico, y si acceden a ellos difícilmente se ajustan a sus necesidades reales y expectativas personales, no teniendo éxito personal. Ello

provoca la salida del sistema formativo-laboral, de las redes de participación social, de grupos de personas cuya diversidad no es comprendida socialmente ni encaja sistémicamente, configurándose como potenciales situaciones de exclusión social. Por ejemplo, personas con diversidad funcional intelectual, dificultades en habilidades sociales, Altas Capacidades,... que difícilmente encuentran éxito y bienestar personal en la oferta formativa post-obligatoria ni de carácter ordinario (Bachillerato, Formación Profesional, Formación Básica, formación no reglada, Escuelas Taller...), por carencia de apoyos en gran mayoría de ocasiones y de comprensión de su realidad; ni de carácter específico (Centros de Educación Especial, dónde podrían estar hasta los 21 años; Centros de Apoyo a la Integración...) por no ajustarse a sus necesidades e intereses personales.

De igual manera, el mundo laboral tampoco responde a su diversidad funcional. En primer lugar, porque chicos y chicas entre 16 y 18 años, tras la escolarización obligatoria en centros ordinarios, en el sistema de “apoyos escolares”, difícilmente están preparados para incorporarse al mundo profesional y además porque las necesidades formativas y de crecimiento personal vinculadas a su momento vital distan de lo requerido en ambientes laborales. Están en una edad vital de cambio y crecimiento personal, de transición a la vida adulta y activa, que en muy pocos casos experimentan, y si lo hacen, en caminos repletos de frustraciones y malestar personal

	ESCUELA INCLUSIVA	ESCUELA ACTUAL
EDUCACIÓN ORDINARIA OBLIGATORIA (6 – 16 años)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preventiva. ▪ Para toda la población. ▪ Potenciadora de habilidades personales. ▪ Igualdad de oportunidades en el acceso, participación, aprendizaje y éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Integración excluyente</i> en centros ordinarios y segregación en específicos. ▪ Igualdad de oportunidades en el acceso. ▪ “Barreras y prácticas excluyentes”.
EDUCACIÓN POST-OBLIGATORIA, MUNDO LABORAL, ETC. (>16 años)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidades en itinerarios ordinarios en base a sus intereses, motivaciones y habilidades. ▪ Eliminación de barreras de acceso, participación y éxito personal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidades con éxito personal en itinerarios ordinarios/específicos. ▪ <i>Diversidades “olvidadas”</i>: no acceden a los itinerarios ni ordinarios ni específicos (una vez finalizada la E.S.O.); si acceden fracasan personalmente.



* Tabla 1. Elaboración propia.

5. Marco teórico. Revisión actualizada de la literatura y/o normativa sobre el tema.

5.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA REGULACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

- *Regulación y control de la diversidad: paradigmas de intervención socioeducativa.*

Intervenir, mediar, interferir y controlar las diversidades existentes (según género, sexo, religión, clase social, grupo cultural, etc.), especialmente de aquellas que distan de lo normativo y deseable, ha sido objeto históricamente de controversias y de debates. Toda modalidad de intervención de ordenación de “lo social” se vincula a las características de la sociedad en la que se produce, a las relaciones sociales que en su seno tienen lugar, a las características propias de la intervención en sí misma así como a las particularidades de los agentes que la implementan (Úcar, 2004).

Existen, por tanto, varias modalidades de intervención, que vinculadas a un determinado momento histórico, político y social, generan **paradigmas o modos de intervención socioeducativa** concretos. Estos coexisten a lo largo de la historia y se desarrollan con más o menos intensidad según la época. A continuación se ofrece una breve aproximación al paradigma de intervención de la caridad, de la beneficencia ó filantropía, de la justicia social y de la postmodernidad ó inclusión social; conociendo en qué medida sus modos de hacer tienen calado e influencia en las políticas sociales y sistemas escolares de hoy en día.

- *Paradigma de la caridad.* Este paradigma ofreció un marco para la relación social, antecedente de lo que posteriormente se identificará como intervención socioeducativa. Asistencia propia de una sociedad estamental, con clases sociales claramente diferenciadas. En este contexto la ayuda o asistencia al otro es unidireccional: la relación se produce entre los acomodados (activos, asistentes) y los que no lo están (pasivos y/o asistidos: pobres, deficientes, minusválidos, enfermos, desatendidos, huérfanos...). La intervención se produce desde la voluntariedad, realizada en cualquier momento por cualquier persona, y ni está reglada ni sistematizada. Son los particulares quienes, mediante limosnas o donaciones a determinados intermediarios (normalmente religiosos), ayudan, guiados por un espíritu caritativo, mediado por ideales de compasión y salvación, fundamentados en creencias religiosas. La situación creada para la relación social es física, pero la distancia psicológica y de estilo de vida entre los asistentes y los asistidos es muy elevada (Úcar, 2004). Esta concepción de la pobreza desde la caridad es propia de la sociedad medieval cristiana, la cual le otorga un sentimiento cuasievangélico. La asistencia al enfermo, al vagabundo, al incapacitado y al infante abandonado se considera la principal razón de ser del catolicismo. Por otro lado, paralelamente, los infanticidios, los abortos, el

abandono infantil y la condena de enfermedades mentales y epilépticas eran una norma, cuyo origen se creía que era ocasionado por prácticas de brujería demonizadas (Vergara, 2002).

- *Paradigma de la beneficencia/filantropía.* Paulatinamente, a partir del s.XVI, fueron surgiendo medidas legales de regulación y control de la pobreza, generalmente de carácter represivo y de interés moralizante, económico y filantrópico. La transformación de la economía medieval con la ruptura de sociedades estancas y de la idea de autoabastecimiento y autoconsumo hacia estilos de vida urbanizados e industriales y el fomento del comercio y de los intercambios fueron unos de los grandes desencadenantes de esta nueva concepción. El pauperismo se convirtió en un problema social que afectaba y molestaba a la colectividad. La ruptura de la dependencia pobres-siervos dejaba en el aire a masas de individuos vagando por Europa, desencadenando revueltas y cargas sociales, peligro sanitario, inmoralidad... La regulación de esta nueva realidad social se hacía necesaria. Entre otras medidas, se crearon los certificados de pobreza, el control de la mendicidad y medidas de recogimiento en instituciones tales como las Casas de Misericordia, los albergues, los hospitales monásticos y urbanos, los asilos u hospicios especializados (niños, viejos, mujeres “descarriadas”, casas-refugio, casas de desamparados...) y generales. El interés primordial de dichos centros era la reeducación laboral y social de los recogidos así como el establecimiento de medidas de carácter correctivo (posteriormente los centros “correccionales” serán llamados a los encargados de encerrar y reconducir a la juventud desviada). Este nuevo contexto socioeconómico, por lo tanto, derivó en una nueva concepción de la pobreza y un nuevo modo de intervenir: el *paradigma de intervención socioeducativa filantrópico o benéfico*. El Estado va tomando relevo de los colectivos religiosos caritativos promoviendo una nueva política hospitalaria, sin que ello quiera decir que el papel de éstos desaparezca. Las políticas fisiocráticas articularon sus estrategias en torno a la adecuada gestión economicista de los recursos, siendo la población el prioritario. Se apostaba por la regulación de la pobreza mediante la secularización y estatalización de la tarea asistencial a los pobres y, como previamente comenté, el control y reclusión de los mismos a favor de su productividad y sociabilidad (López, C., et al., 1986). La dualidad asistentes-asistidos se mantiene, pero, a diferencia del paradigma previo, esta nueva concepción criminaliza la pobreza y reprime el ejercicio indiscriminado de la caridad. Asimismo, otra diferencia con respecto al anterior paradigma, es que antes la atención asistencial se realizaba voluntariamente en cualquier momento por cualquier persona, mientras que la beneficencia pretendía centralizar los recursos públicos para atender de forma estructurada a las diversidades. Aunque escasamente desarrollada, el Estado interventor es el que articula este nuevo paradigma. Concretamente, en España hubo diversas

medidas que eliminaron la prohibición de la libre caridad, proponiendo un modelo mixto de integración de la intervención secular (realizada por los poderes públicos) con lo religioso (manteniendo el derecho a pedir y a las instituciones religiosas como intermediarias). Modelo que ha impregnando desde entonces hasta la actualidad las políticas sociales y educativas en nuestro país. Otra diferencia que, respecto a los siglos previos, presenta el planteamiento ilustrado es que la asistencia y acción social se ha transformado de un “estado de represión a una cuestión de policía, entendida como un interés por el bienestar general y el aumento del poder de la nación” (López, C., et al, 1986 p.19). Interesa la ordenación economicista y estatal de la población, reprimiendo a los considerados inútiles, mediante la vía del encierro y la educación, tanto en la moralidad como en el trabajo. Cada uno es fijado, por lo tanto, en el lugar y oficio que le corresponde y que el progreso del país requiere. Los objetivos filantrópicos buscan el beneficio político y económico de los ciudadanos, acentuando así los fines utilitaristas de la acción benéfica. Es una mera ordenación de los productivos (Úcar, 2004). Las ideas educativas y sociales ilustradas apostaban por la perfectibilidad humana a través de la educación y por la individualización de las personas.

Éstos ideales despertaron el interés por nuevos colectivos, antes segregados. En el presente paradigma de intervención socioeducativa las diversidades no normativas se reinterpretaban en el sistema escolar conforme pasaron los años, avanzando desde la propia exclusión del sistema escolar a la segregación –desde finales del siglo XIX a principios del XX–, comenzándose a promover paulatinamente una doble red de centros: los ordinarios y normales y los específicos o especiales.

La conceptualización de la Educación Especial sufrió avances, pasando de categorías meramente mágicas y asistenciales a categorías científicas, pedagógicas y terapéuticas (Vergara, 2002). Sin embargo, el principal interés de esta nueva época fue por la infancia y, en particular, por la conservación o salvación del expósito y la despenalización de su situación.

- *Paradigma de la justicia social.* A mediados del siglo XIX la cuestión social empieza a convertirse en un problema de Estado. La nueva situación económica y política así como el desarrollo de un movimiento obrero es percibida por los poderes dominantes como una amenaza, como un atentado para el orden y la cohesión social, los cuales deben ser frenados a través de políticas socialdemócratas. A pesar del gran calado que tienen las medidas benéfico-caritativas en aquellos momentos, en esta situación se debe hacer frente al problema o cuestión social mediante una “legislación social” que asegure derechos y prestaciones sociales, en el marco de unos Estados Nacionales sólidamente contruidos y asentados. Entre 1800 y 1936 se aprobó una amplia legislación de prevención y protección social para así afrontar la cuestión social,

legislación de carácter proteccionista apoyada en la idea de justicia social. Otro eje de esta nueva área de asistencia preventiva es la sanidad, en lo referente a la preservación y conservación de la infancia y la maternidad. En este contexto, se gesta una nueva concepción de la intervención socioeducativa. Atender a los pobres, a los necesitados... es una cuestión de justicia social y no de caridad ó beneficencia. A diferencia del modelo previo, que dependía de la iniciativa individual y la beneficencia, éste depende de los poderes públicos, reguladores de las competencias del campo social. Las relaciones entre los implicados en la intervención socioeducativa han cambiado. La dicotomía asistentes-asistidos se rompe. De un lado, tenemos a los interlocutores (estatales: técnicos, administradores y funcionarios) y a los acomodados (beneficencia particular) y, por otro lado, a los colectivos diversos (“inadaptados, pobres, gitanos...”). La relación entre ambos es bidireccional, siendo el objetivo de la intervención fomentar la emancipación de los destinatarios, promover su autonomía personal y mejorar de su calidad de vida, partiendo de la idea de igualdad de derechos y de oportunidades. Es un modelo que no sólo satisface necesidades desde un punto de vista asistencial, sino que promueve acciones formativas y educativas (y satisface, por tanto, objetivos pedagógicos) (Úcar, 2004). Es un modelo cuyos interventores no son sólo voluntarios movidos por un ideal sentimental y en el que se profesionaliza la función social o socioeducativa de la intervención, desarrollada en una gran diversidad de instituciones.

En cuanto a la presencia de estos colectivos tradicionalmente excluidos en las aulas, en el paradigma de la justicia social pasamos de la segregación de los mismos en los centros específicos o especiales al modelo de la integración y asimilación en la escuela ordinaria, ya a mediados del siglo XX.

- *Paradigma de la inclusión social.* La última visión de las prácticas socioeducativas en relación con la diversidad es la perspectiva o el modelo inclusivo, que ha sedimentado una nueva conceptualización de la intervención socioeducativa desde el último tercio del s.XX hasta la actualidad. La postmodernidad en la que estamos actualmente inmersos ordena a los individuos la responsabilidad de construcción de sus identidades individuales. Desde esta perspectiva, el fracaso es personal, no es sistémico, y los niveles de autocupabilidad por las acciones individuales aumentan. El clima neoliberal, globalizador y emprendedor no conlleva más que a sentimientos de exclusión y fracaso. En este nuevo paradigma, estar incluido o no depende de nuestra identidad cultural y de las posibilidades que tengamos de acceso a la red de conexiones, a la vida socio-laboral, a la participación social, a las redes discursivas (Herzog, 2011). Por tanto, la normalización depende del acceso que tengamos a contextos de participación sociales, tanto online como analógicos. Es por ello que la inclusión propone un modelo de atención social universal y preventivo en todos los niveles y para toda la población, vinculando a las

personas –excluidas o no– a las diferentes redes sociales y culturales. En este modelo se añade una nueva figura de interventor: aquellos dependientes del Tercer Sector. Dicho paradigma ofrece hoy en día, desde finales del siglo XX, una nueva aproximación de intervención y atención a la diversidad en las escuelas, la inclusión educativa, basada en modelos sociales de la propia diversidad y no en considerar las características individuales como problemáticas, sino el entorno como potenciador de las mismas.

La regulación de “lo social”, concretamente de diversidades marginales, vulnerables o potencialmente no productivas, siempre ha ido de la mano de lo conocido como “educación no formal” o “educación informal”, estando mayoritariamente desvinculada de la educación puramente formal escolar, de la regulación de “lo escolar” (Petrus, Romans, y Trilla, 2000). A continuación se ofrecen los modelos educativos de tratamiento de la diversidad según género, clase social, grupo cultural y capacidad desde el sistema escolar; pasando por la exclusión o negación del derecho a la educación ordinaria al modelo de la escuela inclusiva, aspiración teórica de los sistemas, culturas y prácticas educativas actuales.

- *Atención a las diversidades en el sistema escolar: modelos educativos y marcos normativos.*

Existen muchos intentos escolares de organizar y controlar la diversidad: bien luchando contra ella, no asumiéndola como oportunidad de mejora (óptica negativa), opción mayoritaria de nuestro sistema escolar; bien considerándola como un enriquecimiento del propio sistema escolar y sus prácticas (óptica positiva). La forma más común en que la educación ha afrontado la diversidad se ha basado en el intento, casi constante, de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma (Gimeno, 2000). A lo largo de la historia de los sistemas escolares han sido diferentes los modelos de intervención y tratamiento de la diversidad (según clase social, grupo cultural, género y capacidad), desde la exclusión hasta la inclusión, los que han ido posicionándose y marcando una orientación ideológica a seguir por todas las comunidades educativas (cuerpos docentes y no docentes, familias, alumnado, etc.) y, en definitiva, por el entorno en que se desarrollan.

A continuación se muestra la historia educativa común de marginación y segregación de grandes colectivos de humanos en situación de desigualdad educativa, materializado en diferentes modelos educativos, para así entender los retos del planteamiento inclusivo actual. Retos empapados por los discursos de calidad educativa vigentes, orientados al rendimiento y excelencia educativa; cuya interpretación se aleja de la equidad, y ésta de la atención a la diversidad. Porque, siguiendo las palabras de Parrilla (2002), “no hay calidad sin equidad (sino una falsa calidad), ni equidad sin calidad (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todos los alumnos)” (p.14).

En las siguientes líneas se detalla una tabla (Parrilla, 2000) que recoge los diferentes modelos de tratamiento de la diversidad en el sistema escolar que se han ido sucediendo históricamente, que a continuación detallaremos.

De la Exclusión a la Inclusión: Un camino compartido

	Clase Social	Gr. Cultural	Género	Discapacidad
1.Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2.Segregación	Escuela Graduada	Esc. Puente	Esc. Separadas: Niñas	Esc. Especiales
3. Integración	Comprehensividad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración E (60)
4. Reestructuración	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva

- *Modelo de exclusión.* Perspectiva de “olvido” o “abandono”. Dicho modelo se basa en la negación del derecho a la educación formal, tanto a la escolarización ordinaria como de ningún otro tipo (López, 2010). La escuela reproduce la función social de preparar a las élites burguesas en base a la cultura elitista dominante. En este sentido, personas pertenecientes a colectivos de clases sociales no burguesas y acomodadas, a grupos culturales minoritarios o socialmente excluidos, a mujeres y a personas con diversidad funcional estaban excluidas de la escolarización ordinaria. Tal y como se comentó previamente, bajo planteamientos de corte religioso y pseudomágico, infanticidios, internamientos, abortos, abandono infantil y condena de enfermedades mentales y epilépticas eran una norma. Su discriminación se basaba en argumentos místico-religiosos, de repulsa y misterio.
- *Modelo educativo de la segregación* (finales siglo XIX, principios siglo XX). Dicho modelo, sustentado en Políticas de la Diferencia y específicas para colectivos en situación de desigualdad, se basaba en el reconocimiento del derecho a la educación diferenciada según colectivos. Desde esta perspectiva la diferencia y la diversidad se consideran como problemáticas y peligrosas social y educativamente. Los que defienden esta respuesta segregadora y asistencial, pero no educativa, piensan que donde mejor se educan las personas cognitivamente diferentes es en colegios especiales (López, 2010). La diversidad en sí misma se considera como una problemática de tipo individual y el discurso en torno a la misma es de tipo médico-clínico. En este sentido, se establece un sistema educativo dual, de doble vía, que mantiene un tronco general y de forma paralela respuestas, medidas y recursos especiales. El doble sistema promueve una consideración de la cultura dominante como superior y ésta se asume como

la vía normalizada; en contraposición cualquier desviación de la misma se considera como rasgo de inferioridad y ello consecuentemente desencadena respuestas y movimientos racistas, clasistas, sexistas, entre otros (Parrilla, 2002). La intervención en la llamada “inadaptación” se conceptualizó de diferentes perspectivas: desde la desviación, victimización y culpabilización, desde la falta de carencias sociales... Además, dichas políticas de la diferencia se basaron en teorías del mundo de la ciencia que durante el siglo XIX y XX han difundido argumentos tratando de justificar las desigualdades humanas como determinaciones biológicas. Por ejemplo, la craneometría, especialidad médica y antropológica, pretendía demostrar la relación existente entre el volumen craneal y las diferentes capacidades o habilidades de diferentes culturas, etnias, varones respecto de mujeres, etc. Por otro lado, desde la tradición antropométrica, Lombroso desarrolló la *Teoría de la Criminalidad Innata*, sostenida posteriormente por la reconocida María Montessori, según la cual la criminalidad es de carácter innato y está ligada a ciertos rasgos del rostro (Gimeno, 2000). Posteriormente, la emergencia de la psicometría desplazó los argumentos de la craneometría, cargados de prejuicios y críticas, siguiendo no obstante perpetuando la tesis de la inteligencia como componente innato. La medición a través de test de inteligencia y pruebas de aptitudes personales se utilizaba con fines de justificar las diferencias innatas y así jerarquizar y clasificar a la población (Gimeno, 2000). Además, se hace necesario destacar que el primer test de inteligencia extensamente aplicado por Terman en Estados Unidos, la escala de inteligencia Stanford-Binet, se utilizó en la Primera Guerra Mundial con fines militares de sustrato eugenésico para seleccionar y clasificar a los reclutas incorporados a filas, pretendiendo, entre otras cosas, justificar que la inmigración europea resultaba de inferior calidad racial. Posteriormente, a lo largo del siglo XX, se siguieron utilizando estas escalas en el contexto social y/o laboral con la finalidad última de liberar a la población de prostitutas, deficientes mentales e inválidos y de demostrar la supuesta inferioridad intelectual de los negros, los judíos, las mujeres y los emigrantes. Además, según sostenía Terman en su obra “The measurement of intelligence”, tales medida de exterminio y reclusión bajo vigilancia acabarían por “limitar la reproducción de la debilidad mental y por eliminar una enorme cantidad de delitos, pauperización e ineficiencia industrial”.

Todavía en los años 70 en Estados Unidos se creó una fuerte corriente política de rechazo a los gastos en educación para los negros y pobres, después de que Arthur Jensen defendiese y “demostrara” que las diferencias de inteligencia entre blancos y negros son de naturaleza hereditaria. Publicaciones posteriores con título “The Bell Curve” (1994), de Richard Herrnstein y Charles Murray, y “The global bell curve” (2009), del profesor británico Richard Lynn, suscitaron una gran polémica tras defender de nuevo que el cociente intelectual heredado explica los logros, el estatus, estilo de vida y los ingresos de la población. En

dichas obras de nuevo hay que leer que las supuestas diferencias económicas y de estilo de vida poblacional son así por cuestiones genéticas, que los “negros” y “judíos” son pobres porque son menos inteligentes que los “blancos”, etc.

En relación con la Educación Especial, una de sus polémicas fue precisamente la llamada “alarma eugenésica” de primera mitad del s.XX, previamente comentada, que además consideraba que la debilidad mental se producía por transmisión genética y que era un factor de primer orden en el origen de la delincuencia, inmoralidad sexual, transmisión de enfermedades, prostitución, vagancia, etc. Varios países (Canadá, algunos estados de Estados Unidos, Escandinavia...) dictaron medidas eugenésicas (esterilización de *deficientes*, prohibición del matrimonio, reclusión en casas especiales...). Paralelamente, a partir del s.XX se formaliza la Educación Especial como subsistema escolar, especial y diferenciado, naciendo iniciativas de Educación Especial segregadas, tales como la “Escuela para retrasados y anormales” de Ovidio Decroly en Bruselas; la “Casa dei Bambini” para niños/as pobres y con problemas, inaugurada por María Montessori, etc. Todas ellas marcaron una nueva dirección de esta disciplina.

Igualmente, se crean las Escuelas Graduadas, para clases sociales desfavorecidas; las Escuelas Puente, para grupos culturales o minorías étnicas desfavorecidas; en el caso de España, etnia gitana; y Escuelas Separadas, para niñas; colectivos tradicionalmente excluidos del sistema escolar ordinario.

Los argumentos que sustentan el modelo de la segregación beben de las tesis de superioridad de unos sobre otros (blancos sobre negros, hombres sobre mujeres...), estableciendo una pedagogía de la diferencia de línea conservadora, que consideraba la diversidad como un problema individual que hay que clasificar, castigar, ordenar, jerarquizar. Y todavía hoy en día, instrumentos evaluadores (exámenes, controles, test...) diluidos y enmascarados en una aparente normalidad tienen la única finalidad de filtrar, jerarquizar, controlar y validar o sancionar a los alumnos y alumnas.

Por otro lado, ya en plena transición a un paradigma de intervención socioeducativa basado en la justicia social, desde perspectivas progresistas se considera que la individualidad se sustenta en el principio de igualdad y tiene sus limitaciones en factores culturales y sociales, contextuales. Esto provocó que progresivamente se fueron incorporando otros colectivos anteriormente excluidos al grupo de los “educables”: mujeres, hijos/as de clases populares, minorías o mayorías raciales, personas con dificultades cognitivas y/o mentales...

La Atención a la Diversidad que se produjo en nuestro país desde el sistema escolar en el presente modelo de la segregación fue desde un punto de vista asistencial y en ningún momento se contempla la integración de este alumnado en las instituciones educativas ordinarias. La *Ley Moyano* (1857), favoreció la escolarización de las clases altas y de grupos culturales no excluidos, quedando

relegada en muchos casos la obligatoriedad de la enseñanza de 6 a los 9 años al hogar o establecimientos particulares. Por otra parte en la *Ley de General de Educación* (1970) se establece un sistema de Educación Especial para diferentes colectivos como los “escolares superdotados, los emigrantes y los deficientes e inadaptados”; programas y orientaciones pedagógicas flexibles y “adaptados a las zonas geográficas y matizados de acuerdo con el sexo” (tal y como recoge su artículo 17.2.), tanto en la Educación General Básica como en el Bachillerato.

- *Reformas integradoras.* Las respuestas integradoras se materializaron en diversos movimientos y teorías pedagógicas tales como la Comprensividad, la Coeducación, Educación Compensatoria e Integración Escolar como respuesta a movimientos de grupos de presión reclamando los derechos civiles y sociales de dichos colectivos y su presencia en la escolarización ordinaria. Con ello, se produjo la incorporación de colectivos previamente segregados a la escuela ordinaria, genérica, pero desde un enfoque asimilacionista al modelo de escuela establecido, que imparte la cultura, los valores y contenidos de la cultura dominante (Parrilla, 2000). El modelo de integración escolar lo que promovió no fue más que un proceso de adición de los colectivos tradicionalmente segregados, bajo el prisma del principio de normalización e igualdad, a la escuela ya existente. Es decir, se les exigió y en muchas ocasiones aún se exige a dichos colectivos que sean ellos/as los que tienen que cambiar para ser considerados como personas “integradas” pero sin cambiar el currículum, ni el profesorado, ni los modos de enseñar, etc. (López, 2010), lo cual reproduce y enfatiza las desigualdades.

El discurso de la integración y normalización escolar impregnó reformas escolares a nivel europeo, destacando en nuestro país la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)* (1990) como punto de inflexión en el campo de la Atención a la Diversidad, sosteniendo que el sistema educativo tiene la obligación de proporcionar a todo alumno y alumna una enseñanza de carácter personal, adaptada a sus necesidades y singularidades y que le permita su desarrollo integral; y además “dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (Jefatura del Estado, p. 28934, 1990). En la posterior *Ley Orgánica de Calidad del Sistema Educativo (L.O.C.E.)*, de 2002, el principio de integración es sustituido por el de no discriminación y se mantiene el de normalización. Posteriormente, la *Ley Orgánica de Educación (2006)*, recoge los cambios que en materia de Atención a la Diversidad se habían producido desde 1990 en adelante, siendo los principios educativos que rigen la propia ley los de equidad, colaboración y solidaridad, y los principios de normalización e inclusión los específicos de escolarización a alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. La actual ley educativa, la *Ley Orgánica de*

Mejora de la Calidad del Sistema Educativo (L.O.M.C.E.) se acoge de nuevo a los principios citados. Sin embargo, tal y como afirma en su preámbulo (Jefatura del Estado, 2015):

El sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia. (p.4).

Para alcanzar dicha calidad educativa, entendida en términos de rendimiento educativo excelente, se establecen una serie de medidas (evaluaciones externas de fin de etapa, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, etc.) que enmascaradas en el principio de inclusión educativa tienen un efecto perversamente contrario.

La perspectiva integradora es el planteamiento que a nivel práctico sigue imperando en nuestra escuela y sociedad hoy en día y continúa siendo fuente de exclusiones.

- *Reformas inclusivas.* El movimiento de la educación inclusiva ofrece el panorama de intervención guía de todas las prácticas y políticas actuales, pretendiendo promover un proceso de reestructuración global de la escuela. El concepto de inclusión está vinculado a conceptos de comunidad y participación, tiene carácter de proceso y está conectado con los procesos de exclusión (Susinos y Parrilla, 2008). En este sentido, hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes, haciendo énfasis en el concepto de equidad o oportunidades equivalentes del alumnado (López, 2011). Desde esta perspectiva, la inclusión escolar se refiere a la participación de cualquier persona en la escuela de su comunidad y a la detección de las barreras que impiden desarrollar una Educación de Calidad para Todos. La escuela es el espacio más susceptible de introducir cambios a favor de las posibilidades de igualdad (Romans, Petrus y Trilla, 2000).

- *El papel de la escolarización obligatoria.*

El derecho a la escolarización obligatoria, universal y gratuita alcanzado a lo largo del siglo XIX en todos los países del mundo occidental tenía profundas limitaciones: únicamente abarcaba la educación Primaria y reposaba en la buena voluntad de los Estados para su implantación (Gimeno, 2000). No fue hasta el establecimiento de los Estados del Bienestar en el siglo XX cuándo la educación se consolidó como un derecho fundamental, como “derecho social de contenido prestacional que exige la

Intervención del Estado” (Puelles, 2006, p.54). En un primer momento se propuso como un ideal, un deber moral; posteriormente se reconoció como una obligación de estricto cumplimiento y como un derecho de las personas.

La universalidad de la educación a colectivos tradicionalmente excluidos, sustentado en la idea de educabilidad de todo ser humano, desencadenó y aún desencadena resistencias: ¿se acepta que todas las personas estén llamadas a progresar? Como podremos ir observando en esta investigación, hoy en día continúan reproduciéndose concepciones discriminatorias más o menos explícitas en las escuelas mediadas por un inmovilismo y determinismo de la comunidad educativa.

Sin embargo, la escolarización obligatoria de 6 a 16 años en nuestro país ofrece un marco de actuación propicio para intervenir y compensar situaciones de vulnerabilidad social de partida.

5.2. ANÁLISIS TERMINOLÓGICO.

Los conceptos y términos que envuelven la regulación y la atención a la diversidad, tanto desde “lo social” como desde “lo escolar”, han sufrido cambios y transformaciones en paralelo con el tratamiento y consideración social de la propia diversidad. La premisa de los *planteamientos “esencialistas”*, de corte biomédico-clínico, partía de la concepción de la diversidad funcional como una condición individual, sosteniendo que el problema radica esencialmente en la persona y tiene un fundamento natural o biológico. La utilización de interpretaciones médicas y psicológicas han contribuido históricamente a destacar las deficiencias de las personas y a considerarlas como causa inevitable de su situación.

En relación con este planteamiento, en los años 70 la Organización Mundial de la Salud se plantea la necesidad de clasificar las consecuencias que la enfermedad deja en el individuo, tanto en su propio cuerpo como las repercusiones en su actividad y en su relación con el entorno y con esta pretensión establece la terminología de *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía*. Dichos conceptos y otros son ampliamente utilizados todavía hoy en día en diferentes ámbitos para designar al colectivo de mujeres y hombres con diversidad funcional: *incapacitación*, *incapacidad*, *invalidez (parcial, total, absoluta, gran)*, *minusvalía*, *dependencia*, *etc.* Ofreciendo todos ellos una visión negativa, individualista y problemática de la situación de las personas con diversidad funcional.

Posteriormente, en el año 2001, la OMS publicó la denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, intentando desplazar el “problema” de la diversidad funcional del individuo al entorno, eje de los planteamientos del *enfoque social* de la diversidad funcional; proponiendo unos nuevos conceptos que reemplazasen los citados previamente: se pasa de “deficiencia” a “déficit en el funcionamiento” (nivel orgánico), de “discapacidad” a “limitación en la actividad” (nivel personal), de “minusvalía” a “restricción en la participación” (nivel social) y se

incluyen los términos “barreras”, entendidos como factores ambientales en el entorno de una persona que condicionan el funcionamiento y crean discapacidad; y el propio término de “discapacidad”, como término “paraguas” que se utiliza para referirse a los déficits, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación (Romañach y Lobato, 2007). Desde este planteamiento, la diversidad funcional se reconceptualiza desde la interacción del individuo y su contexto. Sin embargo, ninguno de estos términos es positivo ni neutro. Es por ello que desde los años 70 del pasado siglo han venido apareciendo movimientos sociales de grupos en situación de vulnerabilidad social que piden el reconocimiento de sus derechos como ciudadanía plena en igualdad social. En el caso de personas con diversidad funcional, surge el “*Movimiento de Autonomía Personal y Vida Independiente*”, que entiende que la misma no tiene nada que ver con la enfermedad, la deficiencia, la parálisis o el retraso (propio de planteamientos de corte biomédico) y que tampoco el modelo social ha contribuido con sus nueva terminología a eliminar la visión estigmatizadora de la sociedad hacia las personas con diversidad funcional. Desde el 2005 se propuso y se comenzó a utilizar en el Foro de Vida Independiente el propio término *diversidad funcional*, utilizado en el cuerpo del presente trabajo, frente a discapacidad, considerado como el primer concepto no negativo sobre la diversidad funcional, y que dicha propuesta parte exclusivamente de las mujeres y hombres con diversidad funcional. La palabra diversidad viene definida en la Real Academia de la lengua como “variedad, semejanza, diferencia” –entendida como la diferencia, la semejanza con lo que es habitual en la mayoría estadística de la especie humana– y la palabra funcional como “perteneciente o relativo a las funciones”. Utilizando la primera acepción de la palabra función, ésta se define como la “capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas o instrumentos” (Romañach y Lobato, 2007, p.9). Concretamente, el concepto se refiere a las funciones de los órganos o partes del cuerpo humano –ojos, oídos, cerebro, piernas, etc.– y a las funciones que realizamos habitualmente los seres humanos como seres vivos –comunicarse, alimentarse, desplazarse, etc.–

Es por ello que los *hombres y mujeres con diversidad funcional* pertenecen a un colectivo cuyos cuerpos tienen órganos, partes del cuerpo o su totalidad que funcionan de otra manera porque son internamente diferentes; que por motivos de la diferencia de funcionamiento de su cuerpo realizan las tareas habituales de manera diferente y que, en no pocas ocasiones, son discriminados por las dos razones anteriormente expuestas.

La reflexión que podemos realizar en este punto es, dado que vivimos en un mundo en sí mismo diverso y todos somos diferentes e igualmente diversos, ¿tendría sentido hablar de personas con diversidad funcional? ¿Y de personas con diversidad sexual, diversidad cultural, diversidad generacional...?

5.3. INCLUSIÓN EDUCATIVA O ESCUELA INCLUSIVA.

- *Definición.*

El paradigma o modelo de la “Inclusión Educativa” o “Escuela Inclusiva” continúa siendo objeto de confusiones terminológicas y conceptuales. Todavía hoy, en algunos países, se sostiene que la Educación Inclusiva pretende ser un concepto renovado de la Educación Especial, sin embargo, a escala internacional, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos y alumnas. A continuación se ofrece la definición marcada por la UNESCO (2005) sobre la escuela inclusiva, recogida en “La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, de Echeita y Ainscow (2011):

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 transformar 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. (p.14).

Por lo tanto, la Educación Inclusiva ofrece una perspectiva amplia de investigación y acción, busca no tratar por igual a todos los estudiantes, sino tomar en consideración las experiencias variadas de vida y las necesidades de todos/as, buscando el éxito escolar de todo el alumnado. Asimismo pretende activar una lucha contra el fracaso escolar, que no es sino una conculcación y quebrantación del derecho fundamental de todas las personas a una buena educación (Escudero, 2012).

La Educación Inclusiva se asume como una cuestión de derecho y propone cambios sistémicos y estructurales de los sistemas de amplio trasfondo cultural y político: currículo, metodología, políticas educativas, profesorado, familias, comunidad educativa, administración, discursos, valores, significados...

Existen una serie de factores que tienen el poder de facilitar o bien inhibir prácticas excluyentes en las escuelas, tales como manejar una definición clara sobre el concepto de inclusión así como sobre las formas de evidencia utilizadas en los centros escolares para medir el rendimiento educativo (Echeita y Ainscow, 2011). Se detallan a continuación:

- *Claridad de la definición.* Los siguientes elementos configuran una educación más inclusiva (Echeita, 2014):

La inclusión es un proceso: es una tarea continua, permanente e interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad. Trata sobre “cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender desde la diferencia” (Echeita, 2014, p.19).

La inclusión tiene que ver con la tarea de identificar y remover barreras: mediante la recopilación, análisis y cuestionamiento de las prácticas, culturas y políticas escolares para planificar mejoras inclusivas.

La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos y alumnas: el sentido “presencia” se vincula con el sitio donde son educados los niños y niñas y de fiabilidad de las instituciones que los atienden; “participación” alude a la calidad de sus experiencias durante el período de escolarización y a la incorporación de sus opiniones en los procesos escolares; “éxito/rendimiento” hace referencia a los resultados de aprendizaje en relación al currículo de cada país, no sólo con exámenes o evaluaciones estandarizadas externas.

La inclusión pone un énfasis particular en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar: la comunidad educativa y el cuerpo docente, en particular, posee la responsabilidad moral de tomar medidas para garantizar que los grupos más vulnerables, en potencial situación de exclusión social; tengan asegurada su presencia, participación, aprendizaje y éxito en el sistema escolar.

- *Formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo.* Desde esta perspectiva, se hace prioritario pasar de “medir lo que valoramos en vez de valorar solamente lo que podemos medir” (Ainscow y Echeita, 2011, p.7). La propuesta inclusiva defiende que se debe pasar de explicaciones del fracaso en términos de características individuales de niños y niñas y de sus familias a concentrarse en el análisis de las barreras que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje.

En este sentido, el concepto de **barreras para el aprendizaje, la participación, la presencia y éxito** del alumnado hace referencia, en palabras de Ainscow y Echeita (2014), a:

Todas aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto al proceso escolar y que se concretan en las culturas, prácticas y políticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos u grupos de alumnos/as, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (p.5).

Las barreras se sitúan como el concepto nuclear en la intervención docente en relación con el alumnado en desventaja frente al concepto de *Necesidades Educativas Especiales*, el cual promueve una visión educativa que percibe las características individuales como la causa de las dificultades mientras que el concepto “barreras”, enmarcado en una perspectiva interactiva y contextual, considera que es el entorno el que tiene limitaciones y que tales condiciones pueden cambiarse.

El término de inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de Necesidades Educativas Especiales; pero no así a otras situaciones de vulnerabilidad y desigualdad como género, pertenencia étnica, grupo cultural, etc. En este sentido, tal y como afirma López (2011):

Hay muchos profesionales todavía que conciben la educación inclusiva como la educación especial de la post-modernidad y consideran, por el mero hecho de la presencia de un niño o niña con alguna excepcionalidad en las aulas, que están haciendo prácticas inclusivas. Con planteamientos clásicos de la tradicional educación especial es imposible conseguir prácticas inclusivas. La educación inclusiva no tiene nada que ver con la educación especial sino con la educación general. (p.4).

La construcción de la desigualdad y de la exclusión escolar es un fenómeno educativo de amplio alcance que traspasa la barrera de la respuesta a las Necesidades Educativas Especiales (Parrilla, 2002). No obstante, aunque la inclusión conlleva la convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas, tales como la Educación Especial, la Sociología de la Educación, la Antropología Cultural, la Psicología Social, del Aprendizaje, etc., existe una gran dificultad de crear un marco teórico común inclusivo. Paradójicamente, a pesar de ser el mundo de la Educación Especial donde surge la conciencia inicial sobre el proceso de inclusión, existen históricamente intentos de crear un marco común de actuación de clase, género y cultura, pero ignorando las diversidades funcionales.

- *Referentes normativos de la educación inclusiva.*

A continuación se detallan los marcos normativos de referencia de la Escuela Inclusiva, tanto a nivel internacional como estatal, tanto genéricos como específicos; que justifican y respaldan la obligación de los Estados en proporcionar e implementar propuestas de acción concretas inclusivas.

- *Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)*. En el artículo 1 se defiende que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”. Además, el artículo 26 recoge que “toda persona tiene derecho a la educación y se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.
- *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia (1989)*. Concretamente, señala la obligación y el compromiso de los Estados con la Calidad de Vida de los niños y niñas con discapacidad. En la Declaración en numerosos artículos está implícito el derecho a todos los niños a una escuela inclusiva frente a propuestas segregadas. Concretamente, en el artículo 23.1. se afirma que “los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la comunidad”, en el artículo 23.3. se afirma que “la atención a las necesidades especiales del niño [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible”.
- *Informe Warnock (1978)*. Introducción del concepto de Necesidades Educativas Especiales y avance hacia una perspectiva contextual e interactiva de los procesos que afectan y en que participa dicho alumnado. Dicho Informe, además, prestó atención a la necesidad de intervención educativa temprana y al futuro de jóvenes con diversidad funcional que ya habían terminado su escolarización obligatoria.
- *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia) (1990)*. En dicha conferencia nace el germen de la idea de inclusión, de una Educación de Calidad para Todos, desde el ámbito específico de la Educación Especial.
- *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca) (1994)*. En esta conferencia se produjeron dos documentos: la Declaración de Salamanca (principios, políticas y prácticas para las Necesidades Educativas Especiales) y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Se trata de un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad desde las escuelas ordinarias. La orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los

niños y niñas, de todas las personas, no sólo de aquellos clasificados bajo la etiqueta de personas con “Necesidades Educativas Especiales”.

- *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)*. En dicha convención, en su artículo 24, se asume por primera vez la educación inclusiva como derecho positivo, con la consiguiente obligación de que los Estados creen las condiciones para su disfrute y la voluntad política de avanzar en esta dirección. Dicha idea fue refrendada en diversos foros nacionales e internacionales.
- *Estrategia Europea 2020*. Dentro de las políticas en materia de educación y juventud, se afirma que los sistemas de educación y formación deberán ser esenciales para apoyar el ascenso social y ayudar a romper, más que a intensificar, el ciclo de desventajas y desigualdades entre la población (Comisión Europea, 2012).

A continuación se muestran los planteamientos principales de la Educación Especial en torno a la Atención a la Diversidad, de gran calado en las prácticas y cultura del sistema escolar de nuestro país hoy en día.

- *Escuela Inclusiva y Educación Especial.*

El concepto de Educación Especial estuvo definido durante mucho tiempo en función del alumnado objeto de atención y de las técnicas, métodos, recursos y servicios específicos que supuestamente necesitaban. Se debe considerar en primer lugar que las Necesidades Educativas Especiales son relativas y dependientes del contexto. Cualquier alumno o alumna, en algún momento u otro de su etapa de escolarización, tiene dificultades de aprendizaje y ello debe interpretarse como algo comprensible y no detectarlo como un problema. En este sentido, se debe partir de un concepto de Necesidades Educativas más amplio que exclusivamente para personas con diversidad funcional, que abarque a alumnado que en algún momento u otro de su vida precisen apoyos. Hablamos, por tanto, de un continuo de necesidades (Echeita, 2011). Es por ello que la Escuela Inclusiva debe romper con los modos de intervención tradicionales y propios de la Educación Especial, que con tanta dificultad se resisten a cambiar y modificar en los centros escolares de nuestro país. Y generalmente, cuando los esfuerzos de la escuela inclusiva dependan de la importación de prácticas de Educación Especial, existe una alta probabilidad de que aparezcan dificultades (Ainscow, 2011). A continuación se ofrecen planteamientos, actitudes y acciones propios de la Educación Especial que con más énfasis interfieren con el modelo de escuela de carácter inclusivo:

- *Enfoque individual o esencialista*. Desde la Educación Especial se afirma de la existencia de un grupo de alumnos y alumnas (“especiales”) diferentes a la mayoría (“normales”); sólo este pequeño grupo de alumnos y alumnas requiere ayuda especial, y sus problemas son resultado de sus limitaciones y

características individuales (modelo clínico) (Ainscow, 2011). Las consecuencias no intencionadas de este enfoque son el refuerzo de la segregación del alumnado, el condicionamiento de las expectativas del profesorado por efecto del proceso de etiquetación, el encasillamiento de las actuaciones didácticas, la limitación de oportunidades y el reforzamiento de que la Educación Especial es una cuestión de más recursos, entre otras.

- *Pervivencia de las etiquetas al alumnado.* Generalmente, ante grupos de alumnos y alumnas considerados como “especiales”, se produce un condicionamiento a la baja de las expectativas docentes, y ello provoca la aparición del fenómeno psicológico de la *profecía autocumplida* (“al tener alguna dificultad es lógico que no aprenda tanto como los demás”). Esto conlleva un refuerzo de los esquemas tradicionales en torno a las Necesidades Educativas Especiales: olvido de los factores contextuales en la educación de todos los alumnos y alumnas, adquisición de recursos sólo para alumnado “diagnosticado”, etc. En este sentido, la etiqueta N.E.E. provoca el mismo efecto que las utilizadas previamente: minusvalía, deficiencia mental, sensorial...
- *Doble red de centros dentro del sistema ordinario: de integración y no integración versus centros especiales.* La integración escolar sigue siendo vista como una cuestión de recursos y de especialistas, ubicados en los centros ordinarios de integración y cuya atención reposa en profesionales preparados para atender a sus diversidades (Echeita, 2014). El profesorado no se siente preparado para atender a la diversidad. Ello pervive a lo largo de los años como excusa para no poder intervenir adecuadamente en las aulas ordinarias y es la justificación idónea para solicitar recursos específicos. El fracaso del alumnado es algo individual y se culpa a las víctimas, para así no tener que asumir responsabilidades docentes y no obligar a reformular ni cambiar el sistema escolar. Yendo más allá, muchos discursos de grandes audiencias propagan un mensaje que insiste en que el fracaso o el éxito escolar depende sobre todo de factores extraescolares, sin embargo, dichos mensajes convierten en objeto discursivo tabú y prohibido el hecho de que los éxitos y fracasos escolares son contruidos, delimitados, controlados y sancionados por los propios centros escolares. Son discursos generadores de exclusión social (Foucault, 1992).

En todos estos centros escolares, sean o no de integración, se establecen medidas marginadas y excluyentes de atención a la diversidad, todas ellas rodeadas de buenas intenciones que dicen realizar de este modo inclusión en los centros, aunque son formas de “inclusión excluyente”, y en ocasiones, formas de “excelencia excluyente”, con medidas tales como Bachilleratos de Excelencia. Por otro lado, los Centros de Educación Especial, si bien no se puede desdeñar el enorme trabajo que realizan y han realizado en torno a la diversidad funcional, siguen hoy en día ofreciendo dilemas educativos y contradicciones, en tanto que ofrecen una respuesta segregada ante diversidades que aparentemente no encajan en los centros ordinarios. El problema no son los centros de educación especial

en sí mismos, el problema es de un sistema educativo ineficaz incapaz de atender a las diversidades sin promover la exclusión de alguna de ellas: sea en forma visible (apoyos, grupos o centros especiales) o invisible (alumnado escolarizado en centros ordinarios que no participan en los procesos escolares, no son valorados por sus iguales y no aprenden lo que podrían aprender si existieran otros modos de enseñar y organizar la enseñanza) (Echeita, 2014).

- *Escuela Inclusiva como necesidad social y educativa: marco de actuación.*

La Escuela Inclusiva es la aspiración paradigmática de escuela hoy en día. Además, el propio concepto de Calidad de Vida y sus dimensiones, no académicas ni curriculares, obliga a repensar las realidades de los centros escolares tanto ordinarios como específicos. Se hace necesario implantar un enfoque contextual y social de la diversidad. Las posibilidades de progresos significativos hacia una escolarización de Calidad para Todos dependen de que asumamos que las dificultades experimentadas por algunos alumnos/as son el resultado tanto de la forma que hemos elegido de organizar las escuelas, como de los estilos y formas de enseñanza que ofrecemos.

Las pautas de acción orientadas a promover una Escuela Inclusiva deben desarrollarse en un marco de referencia que incluya cuatro esferas superpuestas y cuya intersección es la propia escuela inclusiva educativa: **políticas, estructuras y sistemas y prácticas inclusivas.**

Se hace necesario reflexionar sobre el efecto compensador de la atención individualizada en escuelas ordinarias en grupos separados frente a las consecuencias de la exclusión del grupo de iguales (pérdida de sentimientos de pertenencia, detrimento en la autoestima, etiquetado docente y por parte del resto de alumnado...).

6. Descripción y contextualización de la práctica objeto de investigación e intervención.

La presente etnografía educativa se ha desarrollado en el Centro Escolar Santa María del Naranco, Alter Vía (Oviedo), siendo el propio centro escolar un escenario de estudio a nivel meso; y por otro lado, el proyecto de inserción socio-laboral, enmarcado en el mismo, a nivel micro.

El centro escolar Santa María del Naranco Alter Vía es un centro concertado de la ciudad de Oviedo (Principado de Asturias) que aglutina las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Actualmente cuenta con cerca de 2000 alumnos/as, siendo su comunidad educativa una de las más numerosas del Principado de Asturias. Desde hace muchos años, uno de sus pilares de intervención es la integración de alumnado con diversidad funcional en sus aulas. Esto les llevó en 2014 a emprender la puesta en marcha de un nuevo proyecto para dar respuesta a alumnado que, una vez finalizada la escolarización obligatoria, se quedaba fuera de todo itinerario formativo ordinario o específico.

Es por ello que desde el año 2014 se desarrolla en el propio Colegio el *Proyecto Alter Vía Inclusión Socio-laboral (A.V.I.S.)*, proyecto que pretende dar una respuesta formativo-laboral todo aquel alumnado que una vez terminada la etapa de escolarización obligatoria, con independencia de la obtención del título en Educación Secundaria Obligatoria, no encajen y se queden al margen de toda la oferta formativo-laboral y ocupacional existente, ni ordinaria (Formación Profesional, Bachillerato, Formación Básica, etc.) ni específica (Centros de Apoyo a la Integración, Centros Especiales de Empleo, mercado laboral ordinario, etc.). Ni sus necesidades, ni sus metas personales ni sus características individuales son contempladas, valoradas ni satisfechas en el sistema educativo y formativo ordinario y/o específico, quedándose fuera de todo proceso de aprendizaje.

Son personas, actualmente todas con diversidad funcional –no es requisito–, que el sistema educativo formal ha filtrado y en no pocas ocasiones ha conducido a caminos de frustración y fracaso por poseer competencias y habilidades personales, intereses y motivaciones que no se ven reflejados en los contenidos curriculares, que no conectan con las metodologías docentes y que los instrumentos de evaluación mayoritarios del sistema ordinario minusvaloran y desechan.

El presente proyecto tiene tres años de duración y se desarrolla a lo largo de 11 meses, de septiembre a julio, ambos inclusive, simulando la ocupación habitual de un puesto de trabajo real. El lugar donde se desarrolla es en el propio centro escolar, el cual proporciona un ambiente integrador, ya que por su tamaño y el número de personas que conforman la comunidad educativa del mismo, simula una representación real de la sociedad en que se desenvuelven. Dicho proyecto se desarrolla atendiendo a cuatro ámbitos de intervención: el ámbito comunicativo, lógico-matemático, de autonomía personal, social y laboral y de desarrollo socio-cultural, partiendo de las posibilidades y habilidades de cada participante y no desde las carencias o limitaciones. Dichos ámbitos

de intervención socioeducativa empapan y son transversales a todas las acciones socioeducativas implementadas, dentro y fuera del centro escolar, en diferentes contextos. Siempre buscando que los aprendizajes tengan sentido y significatividad para la persona y estén directamente conectados con sus motivaciones y la sociedad y entorno más próximo en que viven.

La finalidad última del proyecto es detectar intereses, motivaciones de los participantes en base a sus habilidades y capacidades, en muchas ocasiones enmascaradas o no detectadas en los cursos previos de escolarización obligatoria ordinaria, y orientar y reconducir su futuro personal hacia un estilo de vida que le reporte bienestar personal y una Calidad de Vida deseada, todo desde un planteamiento de intervención integral, holístico y centrado en la persona.

Es importante remarcar que dicho proyecto busca la máxima interacción posible con alumnado de otros cursos, mediante la participación en actividades comunes así como la estancia conjunta en tiempos de ocio.

Desde el proyecto se persigue una valoración positiva de la diversidad, lo cual conduce a la eliminación del fracaso escolar y personal, a la reducción de comparaciones entre personas y grupos y, en definitiva, al crecimiento y desarrollo personal que todo sujeto tiene derecho de potenciar en base a sus metas personales y hacia la búsqueda de su propio éxito personal, desplazando el foco de las “carencias y limitaciones” a las “potencialidades”.

El objeto de estudio se enmarca, por tanto, tanto a **nivel micro** (proyecto de inserción socio-laboral) como a **nivel meso** (Centro Escolar). Cada nivel de análisis e investigación permite obtener información en profundidad que se complementa posibilitando tener una visión global del tema a investigar: **el modelo de escuela predominante y las barreras y facilitadores para el aprendizaje, éxito y participación**. La observación participante se establece como estrategia de investigación etnográfica transversal y constante en todo el proceso investigador, tanto en el propio aula como en otros espacios del centro escolar (patios, comedores, pasillos...).

A continuación se detalla el diseño metodológico seguido: enfoque de investigación, fases del proceso investigador, participantes en el estudio, los métodos y técnicas de intervención y recogida de información así como los criterios metodológicos de investigación socioeducativa.

7. Diseño metodológico de la intervención e investigación.

7.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

La principal finalidad de esta investigación es doble: por un lado, comprender qué **modelo de escuela** predomina en las políticas, cultura y prácticas del propio centro escolar y, por otro, detectar cuáles son las **barreras** y los **facilitadores** educativos que durante y después de la escolarización obligatoria limitan las posibilidades de aprendizaje, participación y éxito de determinado grupo de alumnado.

El presente estudio exploratorio, de carácter eminentemente cualitativo, se enmarca dentro del *paradigma investigador interpretativo-sociocrítico*. Se elige la complementariedad de dichos paradigmas por considerarse como los más adecuados y pertinentes para tratar un tema de estudio concreto cuya naturaleza es subjetiva, cambiante, continua, construida, dialéctica y compartida. Se busca mejorar nuestra comprensión del fenómeno estudiado, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones y con ello, ofrecer vías para la concienciación e identificación del potencial para el cambio de la realidad estudiada. El conocimiento generado es de carácter idiográfico, cualitativo, inductivo, vinculado a un contexto concreto en un tiempo dado; sin pretensión de establecer generalizaciones. Los comportamientos humanos y fenómenos sociales no se los puede comprender “sin referencia al significado y los propósitos con que los actores humanos desarrollan sus actividades” (Guba y Lincoln, 1994, p.107). Por ello, la realidad educativa estudiada, en tanto que construcción social, es “resultante de las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que lo protagonizan” (Bisquerra, 2009, p.74).

El modelo de investigación o enfoque metodológico se inscribe en la corriente de la *etnografía educativa*, como método de investigación utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de los protagonistas partícipes y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas. Concretamente, el presente estudio se corresponde con una “*microetnografía*” educativa, tomando como unidad de análisis situaciones educativas concretas, en este caso estudio de un aula, de un centro escolar (y de sus diferentes espacios). En este sentido, esta forma de investigación social tiene un carácter fenomenológico o émico –es decir, los datos cualitativos a conseguir de la presente microetnografía educativa son útiles para conseguir los puntos de vista EMIC (interno, “desde dentro”) de los individuos, grupos, culturas o sociedades a estudiar–, supone una permanencia relativamente persistente de la investigadora en el campo de estudio, es holística, naturalista y tiene un carácter inductivo.

En la actualidad, los métodos etnográficos se están desarrollando en el ámbito de la educación con una clara finalidad: comprender los fenómenos educativos “desde dentro”. Según Sandín (2003) los dos grandes ámbitos que abarcan los estudios etnográficos realizados en el ámbito escolar son la exploración de la escuela como un instrumento de transmisión cultural y la exploración del conflicto cultural en el aula. En

relación con la finalidad del presente estudio, podemos hablar de la transmisión cultural de modelos escolares, la reproducción de obstáculos que limitan la presencia, participación, aprendizaje y éxito de determinado alumnado en el sistema escolar obligatorio y en los itinerarios formativos, laborales y/o ocupacionales posteriores.

El diseño del presente estudio exploratorio se caracteriza por ser abierto, flexible, emergente para que así permitiera ir modificando los principios de procedimiento y las hipótesis de acción o construyendo otras nuevas, por descubrimiento; modificar la metodología inicialmente planteada y diseñar instrumentos de recogida de información adecuados y pertinentes a lo largo de mismo proceso de investigación.

La **temporalización** del propio estudio siguió la línea temporal propia de un proceso de investigación cualitativo, con la particularidad de la flexibilidad entre las fases y de la reformulación constante: presencia en el campo de larga duración, detección de los interrogantes de investigación, revisión bibliográfica en profundidad, diseño de investigación, selección de los participantes, estrategias de recogida de datos, análisis de los mismos, redacción del marco teórico final y, por último, redacción final del trabajo.

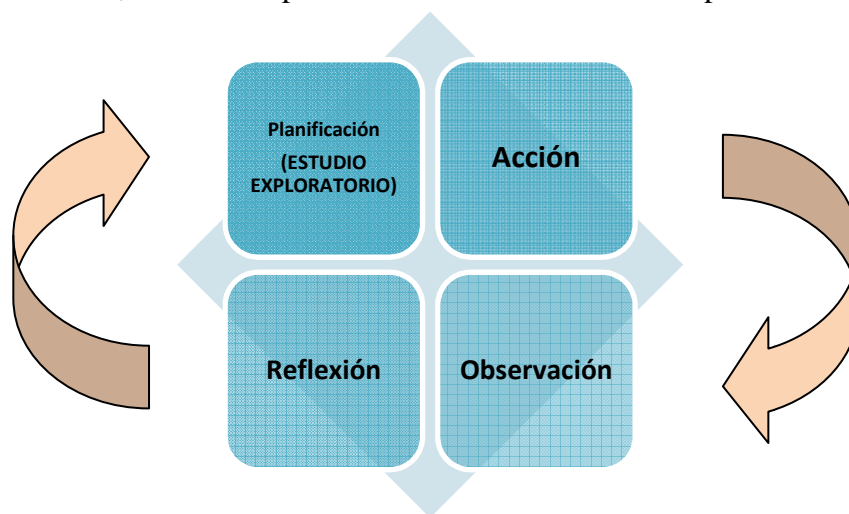
La conversión de escuelas hacia planteamientos inclusivos necesariamente debe beber de este enfoque de trabajo cualitativo, participativo, naturalista y transformador, que desde grupos de trabajo colaborativos den voz a los protagonistas, partiendo de *enfoques biográfico-narrativos*, y tracen un plan de acción común que les permita recoger e interpretar diferentes tipos de información con vistas a mejorar su trabajo (Echeita, 2000; Parrilla, 2002).

Es por ello que este estudio exploratorio en sí mismo se configura como la primera fase de un proceso futuro de Investigación-Acción en el centro escolar, considerado, siguiendo a Kemmis (1989) como una:

Forma de estudio introspectivo realizado por los participantes en situaciones sociales (incluidas las educativas) con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas, su entendimiento de estas prácticas, y las situaciones en las que se llevan a cabo estas prácticas. (p. 3330).

El estudio exploratorio se configura como el inicio de un **ciclo de investigación-acción**: la información obtenida a través de la comprensión cualitativa del fenómeno de estudio permite planificar un plan de acción futuro. Es decir, la investigación aquí recogida se configuraría como uno de los ejes organizativos de todo proceso de investigación-acción: la fase de planificación. En ella se identifica el problema foco de investigación a transformar, se realiza un diagnóstico de la situación, una documentación bibliográfica sobre el tema, se constituyen hipótesis de acción futuras; y se detectan los pasos perseguidos y conseguidos en la presente investigación.

A continuación se ofrece un esquema de las dimensiones de todo proceso de investigación-acción, situando el presente estudio en la fase correspondiente:



Para la continuación del proceso de Investigación-acción, se hará necesario el establecimiento de un grupo de trabajo estable en el centro escolar dispuesto a abordar y analizar sus propias prácticas docentes (discursos, metodología, expectativas...) a favor de respuestas inclusivas. Es decir, repensar nuestras teorías en la acción a favor de una mejora y transformación tanto de nuestras prácticas como del aula y centro educativo en que tienen lugar. Mi papel actual, como trabajadora del propio centro escolar, otorga sentido al proceso de I-A siguiente, al investigar sobre mi propia práctica.

Para ello es fundamental que el profesorado tome conciencia activa de las numerosas situaciones de exclusión y discriminación que suceden en su centro escolar y de que ellos son palanca de cambio o bien agentes de reproducción y reforzamiento de las mismas. Desde dicho grupo de trabajo, se propondrán las actuaciones y acciones estratégicas a seguir, posteriormente se realizará una observación de los efectos del plan de acción y por último la reflexión, como fase que cierra el ciclo y da paso al replanteamiento del problema y al posible comienzo de un nuevo ciclo de espiral en la acción.

A continuación se detalla las participantes que voluntariamente decidieron colaborar con el estudio, las propias fases de investigación así como los métodos y técnicas de intervención y recogida de información.

7.2. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN.

Existe una actitud reacia generalizada del profesorado a participar en procesos de investigación, especialmente si éstos son duraderos en el tiempo y requieren extender la jornada laboral más allá del horario estricto. Cómo es lógico, tomar parte activa en investigaciones o involucrarse en un grupo de trabajo dentro de un proyecto de investigación-acción, requiere tiempo y sobre todo, una gran motivación. Tiempo, además, no remunerado ni reconocido profesionalmente: la capacidad investigadora de docentes de enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria no está reconocida. Es por ello que emprender investigaciones de carácter naturalista y sociocrítico en una escuela es una tarea ardua y difícil.

El presente estudio exploratorio, además, pretende ser en sí mismo un diagnóstico de la motivación intrínseca y participación del profesorado ante la Escuela Inclusiva y sus implicaciones.

Los participantes potenciales en el mismo fueron el cuerpo docente del propio centro, los cuales no se configuran como una muestra representativa poblacional ni se pretende establecer generalizaciones para la población que se estudia (cuerpo docente del Principado de Asturias, España...). Desde el enfoque idiográfico y naturalista propio del estudio interesa trabajar con personas que aporten comprensión al proceso de investigación y permitan su transformación sistémica. Es por ello que el muestreo es de tipo no probabilístico casual, por mi facilidad de acceso a los participantes, profesorado del centro de Etapas Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y del Proyecto de Inserción Socio-laboral.

El cuestionario general sobre los modelos de escuela, posteriormente detallado, diseñado como una de las estrategias de recogida de información, fue dirigido a todo el claustro del Centro, dando respuesta finalmente 70 profesores/as.

Por otro lado, la observación participante, como estrategia de recogida de información complementaria y constante durante toda mi presencia en el campo, pudo ser realizada en todos los espacios comunes del centro (patios, comedores, pasillos...) y en el propio proyecto de inserción socio-laboral. En este caso, son los propios espacios –configuración interna, horarios, etc. – y las personas que en ellas participan una fuente de información clave.

7.3. FASES DEL PROYECTO.

En cuanto a la temporalización, y atendiendo a las fases esenciales de todo método etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988), cinco son las fases que integran el proceso de investigación etnográfica exploratoria.

En mi caso particular, el acceso al campo se produjo en primer lugar, previa selección de los interrogantes de investigación; y sin saber que en dicho contexto

educativo iba a ser enmarcado el presente estudio meses después. Desde septiembre de 2014 hasta enero de 2015 trabajé como educadora del Proyecto de Inserción Socio-Laboral. Posteriormente, desde febrero hasta julio de 2015 continué mi actividad en dicho proyecto pero en calidad de alumna en prácticas del *Máster de Intervención e Investigación Socioeducativa*. En la actualidad, desde septiembre de 2015, trabajo de nuevo como educadora en el Proyecto. Mi larga presencia en el campo me ha posibilitado tener una comprensión muy profunda del contexto de estudio (a nivel de aula, especialmente; también de centro) y desarrollar un proceso de observación participante constante y duradero; siendo ésta una de las estrategias de recogida de información esenciales en todo estudio de corte etnográfico.

Si bien la temporalización inicial de las fases del proyecto estuvo sujeta a diversas modificaciones, propio de un diseño emergente y cualitativo; a continuación presento a modo esquemático la temporalización final seguida, para posteriormente, ofrecer una explicación detallada de la misma.

PRE-INVESTIGACIÓN	Sept. 2014 – Febrero 2015	Febrero – Julio 2015	Septiembre – Diciembre 2015	Enero – Abril 2016	Abril – Junio 2016	Junio - Julio 2016	INVESTIGACIÓN
	Acceso al campo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presencia en el campo. ▪ Interrogantes de investigación ▪ Estado de la cuestión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión bibliográfica. ▪ Diseño de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selección de informantes. ▪ Estrategias de recogida de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de los datos. ▪ Redacción del marco teórico final. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redacción final del trabajo de investigación 	

Fase previa al período de prácticas:

- *Septiembre 2014 – Febrero 2015. Acceso al campo.* Durante cinco meses, previa incorporación al período de prácticas, estuve contratada como técnica educativa del proyecto de inserción socio-laboral a jornada completa. Este es uno de los puntos favorecedores de tener un conocimiento profundo “desde dentro” de la realidad objeto de estudio y transformación. A *nivel micro*, del conocimiento del funcionamiento interno del propio proyecto, de las particularidades de su colectivo, de los modos de intervención socioeducativa, de la intervención con familias; a *nivel meso*, conocimiento del funcionamiento y estructura de un centro escolar y de sus agentes implicados, prioridades formativas, gestión de los tiempos, etc.; y a *nivel macro*, cuestionamiento de las relaciones escuela-sociedad, el sistema educativo como agente transmisor y reproductor de desigualdades *versus* compensador de situaciones de discriminación en las aulas; instrumentos de evaluación segregadores, utilizados como filtros poblacionales objetivos, consideración de la valía de una persona en base a criterios normativos y estandarizados, etc. Todas estas

introspecciones mediadas por procesos de observación participante constantes tejieron un poso reflexivo en mis actuaciones futuras y permiten dotar al presente estudio de mayor consistencia y solidez.

Período de prácticas e inicio del proceso investigador:

- *Febrero – julio 2015.* Una vez finalizados los meses de contratación laboral, continué participando en el proyecto de inserción socio-laboral., ahora en calidad de alumna en Prácticas del *Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa*.
 - *Presencia en el campo.* Ésta no se vio interferida temporalmente, lo cual me permitió no perder el *rapport* dentro del escenario objeto de estudio, creado los meses previos, y no convertirme de nuevo en un agente extraño. Todo ello orientó mi elección hacia un modelo de investigación de corte etnográfico-cualitativo; tras encontrarme con un entorno de fácil acceso cuyo primer contacto fue realizado de manera profesional. Además de considerarla como el único enfoque con posible potencial de cambio y transformación de realidades escolares.
 - *Interrogantes de investigación.* Los meses del período de prácticas, extendido hasta julio de 2015, dieron luz a los interrogantes de investigación planteados lo que me permitió ir definiendo progresivamente el objetivo último o finalidad de mi investigación. El propio Proyecto me ayudó a ir definiendo ciclos de reflexión e indagación constantes e ir reformulando los interrogantes de investigación de una manera flexible y dinámica.
- *Agosto de 2015.* Período no lectivo.
- *Septiembre – diciembre 2015.* A partir de septiembre de 2015, mi presencia de nuevo en el proyecto es en calidad de técnica educativa, contratada a jornada completa, 5 días a la semana. Ello reforzó la idea de desarrollar un estudio exploratorio, con la finalidad última de investigar (y, por tanto, modificar y transformar) sobre mi propia práctica, sobre los discursos implícitos en la misma y sobre el entorno en que se enmarcan,
 - *Revisión bibliográfica y estado de la cuestión.* Una vez delimitado el objeto de estudio realicé una revisión bibliográfica amplia sobre el tema de estudio; buscando fuentes documentales que me permitieron detectar, extraer y recopilar información de interés para construir el marco o justificación teórica pertinente al problema de investigación planteado. Al tratarse de una investigación de carácter eminentemente cualitativo, este paso me ofreció puntos de referencia y orientaciones para guiar mi práctica, los cuáles progresivamente fueron reformulados, reconducidos y ampliados.
 - *Diseño de la investigación.* En base a aspectos comentados previamente, el diseño de la presente investigación es emergente, de carácter abierto y flexible, enmarcado en el paradigma de investigación interpretativo – sociocrítico. Por ello, tanto los principios de procedimiento como las hipótesis de acción que guían la acción no son más que meras guías u orientaciones

sujetas a modificación. Conforme el proceso de inmersión en el campo se hizo más intenso y el conocimiento del escenario objeto de estudio fue más profundo, el diseño realizado previamente reformulado.

- *Enero – abril 2016.*

- *Selección de participantes.* De manera directa, los participantes en dicha investigación fueron profesores y profesoras del centro, que decidieron colaborar de manera voluntaria respondiendo al cuestionario general planteado, que posteriormente se detallará. De manera indirecta, los espacios del propio centro y los agentes (alumnado, profesorado, familias, personal de servicios, etc.) que en ellos se desenvuelven formaron parte de la investigación, recogiendo dicha información a través de la observación participante y las notas de campo.
- *Estrategias de recogida de información.* Para la recogida de información se diseñó un cuestionario de carácter general para el profesorado, con título “Análisis y reflexión sobre los diferentes modelos de escuela y sus implicaciones” y se utilizó de forma permanente y constante la observación participante en la detección de barreras y facilitadores para la Inclusión Educativa, utilizando como registro descriptivo-narrativo las notas de campo. Además, se realizó un análisis documental sobre las medidas de atención a la diversidad promovidas, por un lado, desde las etapas de escolarización obligatorias y, por otro lado, desde etapas formativas post-obligatorias, ocupacionales y laborales, tanto en itinerarios ordinarios como específicos.

- *Abril – junio 2016.*

- *Análisis de los datos.* El análisis utilizado fue de dos tipos: por un lado, se realizó un análisis estadístico-descriptivo (frecuencias en gráficas circulares) e interpretativo de los resultados del cuestionario y, por otro lado, un análisis de contenido de los incidentes o situaciones críticas registradas en las notas de campo.
- *Redacción del marco teórico final.* Previa redacción de varios borradores, en el mes de mayo procedí a la redacción final de marco o justificación teórica, redefinido y completado en varios momentos del proceso investigador.

- *Mayo – julio 2016.*

- *Redacción final del trabajo de investigación.* Durante los tres últimos meses, en paralelo con el análisis e interpretación de la información recogida, inicié la redacción final del estudio, aquí presente.

7.4. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

La información recogida en el presente estudio exploratorio es de tipo global, contextualizada, cambiante y de carácter cualitativo esencialmente; lo cual requiere un enfoque eminentemente social a lo largo de todo el proceso. Se hace necesario destacar que microetnografía educativa no es sinónimo de observación participante, trabajo de campo o investigación cualitativa (Sandín, 2003).

Para desarrollar la investigación-acción que dicho estudio exploratorio pretende iniciar, tal y como ya se comentó, será necesario establecer a posteriori en el centro escolar un grupo de trabajo estable dispuesto a abordar y analizar periódicamente sus propias prácticas y así desenmascarar procesos excluyentes, a favor de una escuela más inclusiva. Para estas cuestiones, la motivación del profesorado es esencial, sobre todo bajo la aparente creencia de que todo el alumnado tiene las mismas oportunidades, bajo los sentimientos de compasión dirigidos a determinado colectivo de alumnos/as (especialmente, aquellos con algún tipo de diversidad funcional intelectual), etc.

Es por ello que el proceso de recogida de datos se estableció en **tres ejes** que se retroalimentan: por un lado, a través de una *observación participante* constante de todos los procesos en que me involucré, tanto a nivel de aula como de centro, mediante la elaboración de un *cuestionario general* para el profesorado del centro, y por último, a través de la técnica no interactiva del *análisis documental*. A continuación se detallan en la siguiente tabla las técnicas de recogida de información utilizadas, siguiendo la clasificación de Colás (1992):

TÉCNICAS DIRECTAS O INTERACTIVAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Observación participante. Detección de barreras y facilitadores para la Inclusión Educativa y Social (centro, aula...).▪ Notas de campo. Registro de incidentes críticos observados en el propio centro, aula...▪ Cuestionario “Análisis y reflexión sobre los diferentes modelos de escuela y sus implicaciones”. Participantes: Profesorado del centro.
TÉCNICAS INDIRECTAS O NO INTERACTIVAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Análisis documental. Medidas de Atención a la Diversidad en etapas obligatorias y post-obligatorias.

- *Observación participante – Notas de campo.*

La observación participante, como principal técnica de recogida de información en metodología cualitativa, supone la interacción social entre el investigador y los grupos sociales (Colás, 1992). Concretamente, puesto que se trata de un estudio exploratorio etnográfico, abierto, contextual y descriptivo, que inicia un proceso futuro

de investigación-acción, el investigador, yo en este caso, formo parte de la realidad que estudio, y desde dentro, pretendo entenderla y transformarla.

La observación participante no responde a un diseño rígido de investigación en el que se tienen delimitadas y planteadas las cuestiones que se van a constatar y observar en base a categorías de análisis prefijadas, propio de estudios de corte experimental. Sin embargo, previa entrada en el campo y durante la estancia en el mismo se fueron fijando de manera más nítida las siguientes cuestiones, a continuación recogidas:

- *¿Cómo observar? Modalidad de observación.* Se recurrió a una modalidad de observación eminentemente participante, en tanto que la observadora-investigadora participó en las acciones propias del grupo y centro que se está investigando y pretendiendo transformar.
- *¿Dónde observar?* La participación completa en la vida cotidiana del centro escolar me permitió observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística. Es por ello que los escenarios de observación fueron muy variados: propia clase del proyecto de inserción socio-laboral, zonas comunes del centro (patios, comedores, pasillos...), etc.
- *¿Qué observar? Enfoque y alcance.* La finalidad general del estudio, los principios de procedimiento y las hipótesis de acción detalladas previamente se configuraron como criterios de actuación en el proceso de observación.
- *¿Cuándo observar? Temporalización.* El período de observación en el campo fue largo debido a mi situación personal, académica y profesional. Sin embargo, la información recogida en las notas de campo se enmarcó durante septiembre de 2015 hasta mayo de 2016. La observación participante se produjo diariamente, pero la toma de notas en el registro no se produjo en todo momento, sino que se detallaron los hechos más significativos y relevantes para los fines de la investigación.
- *¿Cómo registrar?* La forma de registro utilizada, de tipo descriptivo-narrativo, son las notas de campo, en los ANEXOS se encuentran los datos en bruto digitalizados y en el posterior apartado se detallan la categorización de las notas recogidas y el análisis e interpretación de los resultados.

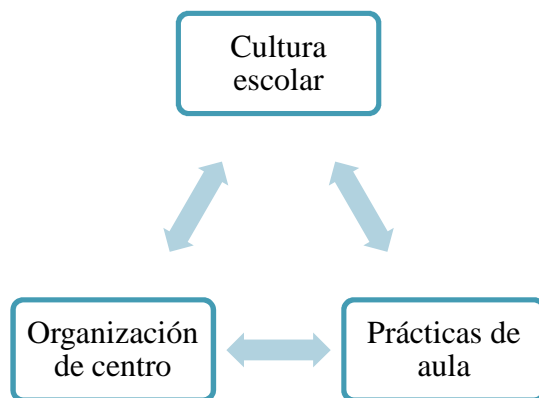
Muchos de los aspectos estudiables que atienden a los objetivos e hipótesis de estudio no son directamente expresables por los protagonistas del contexto, pues lo valorado de dichos aspectos no es más que la interpretación realizada por la investigadora. La información obtenida a través de la observación ayudó a mejorar profundamente la comprensión de los fenómenos estudiados: por un lado, se convirtió como una estrategia-guía a la hora de otorgar significatividad y credibilidad e interpretar los resultados obtenidos a través de los cuestionarios sobre los “Modelos de Escuela”. Por otro lado, la observación participante se seleccionó como estrategia idónea para detectar de manera específica las **barreras o facilitadores que limitan o potencian el aprendizaje, la participación y el éxito** de determinados alumnos y alumnas en el

propio centro escolar. Es por ello que el proceso de observación se produce tanto en las etapas de escolarización obligatoria como en etapas post-obligatorias, concretamente en el centro hablaríamos de Bachillerato y el propio proyecto de inserción socio-laboral.

El concepto de “*barreras para el aprendizaje y la participación*”, tal y como comentamos previamente, fue desarrollado por Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002) y se relaciona con “la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p.6, 2012). En entornos plagados de barreras (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas,...), que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la diversidad funcional, «reaparece», se hace tangible.

El propio concepto de dificultades de aprendizaje o de diversidad funcional, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno/a. Es por ello que las barreras detectadas en el centro escolar estarán vinculadas a un modelo de escuela concreto, bien segregadora, bien integradora, bien inclusiva; bien transformadora o reproductora de desigualdad social.

Además, en base a la multiplicidad de escenarios y situaciones educativas de observación, las barreras y facilitadores analizados pueden coexistir en tres **dimensiones superpuestas** y pueden afectar tanto al propio alumnado, al propio profesorado como al resto de personas que conviven y participan de la vida de un centro escolar. A continuación se detallan las dimensiones en cuyo seno se originan y reproducen las barreras o facilitadores escolares:



- **Cultura escolar:** valores, creencias y actitudes compartidas. Relación escuela-sociedad, escuela como comunidad, filosofía y modelo educativo.
- **Política escolar. Procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro:** proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, procesos de admisión de nuevos alumnos/as, accesibilidad al centro, fases de adaptación de

nuevos estudiantes y/o profesorado, formación docente, sistema disciplinario, etc.

- **Prácticas concretas de aula:** metodología de enseñanza, procesos de aprendizaje, tipo de interdependencia entre alumnado, prácticas evaluadoras, recursos, responsabilidad docente hacia el aprendizaje, actividades extraescolares, etc.

Yendo más allá de estas dimensiones estrictamente escolares, se hace necesario destacar que muchas de las barreras están fuera de la escuela, situándose, por un lado, en niveles de políticas nacionales, del diseño del propio sistema educativo común, en las redes de formación de profesorado, en los presupuestos y en los recursos y, por otro lado, en las propias familias. Es decir, estaríamos hablando de **barreras sistémicas** y **barreras familiares**. Muchos de los recursos necesarios para implementar una escuela de carácter inclusivo están fuera de la propia escuela ordinaria.

El posterior análisis de la información recogida en las notas de campo, ofrecido en el siguiente capítulo, se categorizará en relación con las diferentes dimensiones o planos de las barreras o facilitadores escolares y en función de los agentes que las experimentan (profesorado, alumnado, cuerpo no docente, familias...).

- *Cuestionario.*

Además de la propia observación participante, transversal a todas las intervenciones, se optó por utilizar el cuestionario como “instrumento de recopilación de información compuesto por un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno” (Bisquerra, 2004, p.240).

Es por ello que se hizo llegar a todo el profesorado del centro escolar el cuestionario con título "*Análisis y reflexión sobre los diferentes modelos de escuela y sus implicaciones*", adjuntado en el capítulo de Anexos, cuya respuesta se planteó de forma voluntaria, anónima y confidencial a través de una plataforma on-line.

La respuesta a los diferentes ítems del cuestionario permite obtener información y detectar las siguientes cuestiones:

- **Modelo de escuela.** Se habla de modelo de escuela en tanto que es una representación de una realidad educativa particular –bien segregadora, integradora o inclusiva– que comporta características particulares y que es necesario analizar y comprender. Son formas histórico-culturales, construidas, de concreción o materialización de un enfoque, una corriente o un paradigma. Son, por tanto, más cerrados y concretos que los enfoques.

- **Enfoque de consideración de la propia diversidad.** Nos referimos a un enfoque como la manera de concebir, organizar y realizar las prácticas socioeducativas, pudiendo dar origen y fundamento a distintas corrientes o modelos más concretos. Los enfoques son por principio concepciones y percepciones abiertas, flexibles e hipotéticas de la realidad educativa. En el caso que nos atañe, hablamos del enfoque de atención a la diversidad bien clínico-médico o interactivo-contextual.

- **Relación sociológica.** La visión sociológica de la realidad de estudio permitirá conocer qué vinculaciones se establecen entre la propia escuela y la comunidad y sociedad en que se enmarca, indagar sobre qué prospección social tienen las actividades y acciones planteadas en el centro, etc. Todo ello permitirá identificar si en la escuela predominan prácticas reproductoras o bien transformadora de situaciones de desigualdad y discriminación social.

El cuestionario, es por tanto, de satisfacción u opinión profesional. En total recoge 16 ítems o preguntas que hacen referencia a un modelo de escuela en concreto, cuyas respuestas (EN DESACUERDO, INDIFERENTE, DE ACUERDO) permiten el posicionamiento del profesorado y la reflexión sobre sus propias prácticas. Es importante destacar que el cuestionario en sí mismo y por sí sólo no es un instrumento relevante para los fines de la investigación, se necesita de otros instrumentos cualitativos para que su interpretación sea de interés para el estudio y no ofrezca respuestas sesgadas o irrelevantes.

A continuación se detallan los ítems diseñados ya categorizados según el modelo de escuela al que la propia afirmación hace referencia. La aprobación o negación de unos u otros ítems respalda un modelo de escuela concreto (dicha información se detalla en el siguiente apartado titulado “Organización y análisis de la información recogida”).

“MODELOS DE ESCUELA”		
<i>SEGREGADORA</i>	<i>INTEGRADORA</i>	<i>INCLUSIVA</i>
1. El fracaso escolar se debe primordialmente a factores individuales de cada alumno/a.	2. La educación debe ser igual para todos/as sin diferenciación según género, grupo cultural o étnico, nivel intelectual...	3. La influencia de la labor del profesorado es determinante en el éxito o fracaso escolar del alumnado
4. La diversidad funcional ("discapacidad") es un problema fundamentalmente individual.	5. Es el alumnado quién debe adaptarse a la escuela normalizada ordinaria	6. El derecho a una escolarización en aulas ordinarias debe garantizarse a todo alumno/a con independencia de sus características individuales.
9. Considero que la diversidad funcional tiene un fundamento exclusivamente natural o biológico.	12. Las desigualdades entre el alumnado se deben mayoritariamente a factores como el esfuerzo personal, constancia y dedicación.	7. El trabajo colaborativo entre iguales reduce las desigualdades entre los alumnos y alumnas.
11. Se debería favorecer una educación diferenciada en centros específicos según colectivo (grupo cultural ó étnico, clase social, género, nivel intelectual...).	14. La igualdad de acceso a la escuela garantiza una igualdad de oportunidades de aprendizaje.	8. Valoro y aprecio la diversidad del alumnado en mi aula.
	8. Valoro y aprecio la diversidad del alumnado en mi aula	10. La vulnerabilidad social, como condición de partida del alumnado, debe ser compensada por la escuela.
		13. Es la escuela la que debe adaptarse a la diversidad y necesidades de todo el alumnado.
		15. Cuestiones como el género, etnia o grupo cultural son objeto de discriminación en las escuelas.
		16. Considero que la escuela es preventiva de situaciones futuras de exclusión social.

- *Análisis documental.*

A continuación se ofrece la información recabada a través del análisis de documentos oficiales sobre la **atención a la diversidad** desde las **etapas obligatorias del sistema educativo** y desde las **etapas formativas post-obligatorias, ocupacionales y laborales**, ancladas bien en **itinerarios ordinarios** o **específicos**.

Atención a la Diversidad desde las etapas obligatorias del sistema educativo formal (LOMCE, 2013).		
Educación Primaria	ITINERARIO ORDINARIO	Mecanismos de refuerzo puestos en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje de carácter <i>organizativo y curricular</i> . Medidas concretas: <i>apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo</i> .
	ITINERARIO ESPECÍFICO	La escolarización de este alumnado con necesidades educativas especiales en unidades o <i>centros de educación especial</i> , que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.
Educación Secundaria	ITINERARIO ORDINARIO	Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa están orientadas a responder a las necesidades concretas del alumnado y a la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria. Medidas concretas de la Administración Educativa: <i>adaptaciones del currículo, integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, apoyo en grupos ordinarios, desdoblamientos de grupos, oferta de materias específicas, programas de tratamiento personalizado, programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR)</i> . Los alumnos/as tienen derecho a permanecer en régimen ordinario hasta los 18 años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso. El alumno o alumna podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en tercero o cuarto curso, <i>se prolongará un año el límite de edad de 18 años</i> . Excepcionalmente, un alumno o alumna podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa. Es por ello que <i>la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales podrá prolongarse un año más</i> .
	ESPECÍFICO	<i>Medidas concretas:</i> unidades especiales o centros de educación especial (hasta los 21 años).

Atención a la Diversidad desde itinerarios post-obligatorias: formativos, laborales y ocupacionales.

FORMATIVO/OCUPACIONAL	ITINERARIO ORDINARIO	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formación Profesional Básica</i> (sin título de E.S.O.), <i>ciclos formativos de Grado Medio</i>, <i>Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño</i>, <i>Técnico Deportivo de Grado Medio</i>, <i>Bachillerato</i>, etc. (ver organigrama del sistema educativo del Principado de Asturias en el capítulo de Anexos). - <i>Universidad: Atención a personas con necesidades específicas ONEO</i>. La ONEO se concibe como un servicio de ayuda y apoyo al estudiante con necesidades específicas para facilitarle el acceso, la inclusión y la participación en los diversos ámbitos académicos, culturales, deportivos y sociales de la vida universitaria. - <i>Centros de Formación Ocupacional</i>. Tienen como objetivo la inserción laboral de jóvenes desempleados de 16 a 25 años, a través de su cualificación en alternancia con la práctica profesional, en ocupaciones relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio, la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente, así como cualquier otra actividad de utilidad pública o de interés general y social. Modalidades: Casas de oficio y Escuelas-Taller.
	ITINERARIO ESPECÍFICO	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Centros de Educación Especial</i> (hasta 21 años). Programas de Formación Profesional para alumnado con N.E.E. en centros de educación especial. Duración: 2.000 horas, desarrollados a lo largo de dos cursos académicos. - <i>Centros de Apoyo a la Integración</i>. Recursos especializados y abiertos a la comunidad, desde donde se ofrecen programas personalizados de atención integral y formación a las personas adultas con discapacidad intelectual para favorecer su integración sociolaboral, el desarrollo de su autonomía personal y el incremento de su bienestar. Dirigidos a personas con discapacidades, en edad laboral (entre los 18 y 50 años) que hayan finalizado su etapa de escolarización.
LABORAL	ITINERARIO ORDINARIO	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Empleo ordinario con apoyo</i>. Conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo en una empresa ordinaria, prestadas por preparadores laborales especializados, que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de trabajadores con diversidad funcional.

ITINERARIO ESPECÍFICO	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Centros Especiales de Empleo.</i> Destinados a personas con un grado de discapacidad reconocido igual ó superior al 33%, pensionistas de la Seguridad Social que tengan reconocida una pensión de incapacidad permanente en el grado total, absoluta ó gran invalidez y pensionistas de clases pasivas que tengan reconocida una pensión de jubilación ó retiro por incapacidad permanente para el servicio o inutilidad. - <i>Centros Ocupacionales.</i> Recursos específicos para la atención a las personas con diversidad funcional al finalizar su periodo de escolaridad obligatorio. Se caracterizan por asegurar los servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal y social cuando el grado de discapacidad impide la integración en una empresa o en un Centro Especial de Empleo.
------------------------------	---

7.5. CRITERIOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa han ido evolucionando desde propuestas directamente vinculadas a planteamientos de corte positivista-cuantitativo (validez interna/externa, fiabilidad, objetividad), pasando por el establecimiento de criterios propios (valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad) hasta su reconceptualización desde el pensamiento postestructural, clasificación de interés para el presente estudio.

Según este ultimo enfoque, se promulga que “el carácter de la investigación cualitativa implica que no pueden existir criterios específicos para juzgar sus productos. Dado un mundo de múltiples realidades construidas, ¿cómo es posible discernir entre una versión verdadera y otra que no lo es?” (Sandín, 2003, p.193). La finalidad de esta investigación es la comprensión profunda de una realidad concreta para introducir cambios y transformaciones a favor de una escuela más inclusiva, justa y democrática. Es por ello que, de acuerdo a la idiosincrasia del estudio, establezcamos unos criterios de validez emergentes (Lincoln, 1995):

- *Estándares para juzgar la calidad establecidos por una comunidad investigadora.* Al margen de los criterios convencionales, los cuáles se han construido sobre prácticas de poder y realizan una función legitimadora de exclusión.
- *Perspectiva epistemológica.* No es posible representar una única verdad; cualquier estudio es parcial e incompleto y se elabora desde una perspectiva contextual, social, cultural, étnica y de género.
- *La comunidad como árbitro de calidad.* La investigación debería repercutir en la comunidad y no sólo servir a criterios políticos y de producción de conocimiento.

- *Voz.* Todo proceso de investigación de corte interpretativo, en la acción, debe estar impregnado por el papel protagonista de voces, de discursos ignorados, reprimidos y callados.
- *Subjetividad crítica, subjetividad transformadora, reflexividad crítica.* Reconocimiento de que el investigador no es una figura aislada del contexto, grupo, comunidad... que intenta comprender, sino que forma parte de él y “desde dentro” busca transformar las propias prácticas, sus discursos y el contexto en que se enmarcan.
- *Reciprocidad.* En estudios interpretativos (como en este caso, etnográfico) se debe reforzar la relación interconectada entre investigador/a y personas participantes. Y más allá, en el presente estudio, como primer paso y antecedente de un proceso de investigación-acción más amplio, será la propia persona investigadora partícipe de la realidad objeto de transformación, tal y como es mi caso actualmente. Es decir, se investiga sobre las propias prácticas que uno desarrolla, implementa.

8. Organización y análisis de la información recogida.

Las técnicas e instrumentos de recogida de información en el presente estudio responden a una finalidad investigadora de carácter cualitativo. Es por ello, que el análisis de los datos recogidos implica principalmente “hacer interpretaciones de los significados y funciones de las acciones humanas observadas, cuyo producto toma la forma de descripciones y explicaciones verbales, en el que la cuantificación y el análisis estadístico juega en todo caso un papel subordinado” (Sandín, 2003, p.24).

Es importante destacar que el análisis de datos cualitativo realizado transcurrió simultáneamente a la obtención de la información y consiste principalmente en un procedimiento abierto, flexible y contextual para la clasificación de la información en categorías con la finalidad de resumirlos, poder interpretarlos y así configurarlos como guías para el cambio y transformación. La significatividad y relevancia del estudio radica en la comprensión profunda de realidades concretas, de discursos particulares para promover su cuestionamiento y transformación desde una perspectiva participativa.

Tal y como se explicitó en el apartado previo, los instrumentos utilizados para la recogida de la información fueron tanto de carácter interactivo, un cuestionario general para el profesorado del centro, la observación participante apoyada en notas de campo, como registro narrativo-descriptivo, transversal a todas las acciones y contextos del propio centro; como no interactivo, a través del análisis documental.

A continuación se detalla el análisis de la información recogida a través de cada instrumento par así ofrecer posteriormente conclusiones interpretativas comunes en torno a la finalidad general de la investigación.

8.1. NOTAS DE CAMPO (OBSERVACIÓN PARTICIPANTE).

El análisis de datos de carácter descriptivo-narrativo constituye una etapa clave del proceso de investigación cualitativa que aparece indisolublemente unido a la recogida de la información. Esto sucede concretamente en la utilización de técnicas narrativas como soporte a un proceso de observación, puesto que en el momento de registrar incidencias o situaciones críticas en las notas de campo, de algún modo u otro ya se está efectuando un análisis de la realidad, aunque sea implícito, en tanto que proyectamos lo que vemos según nuestras concepciones e ideas previas y con un lenguaje determinado. Más aún cuando la información que se busca detallar y recoger son significados, percepciones, comentarios cuya naturaleza es en sí misma subjetiva. La información registrada en las notas de campo se estableció en dos planos: por un lado, las “barreras para el aprendizaje, participación y éxito” y, por otro lado, los “facilitadores para el aprendizaje, participación y éxito”.

Es por ello que el proceso de análisis de la información obtenida a través de las notas de campo sigue dos pasos o fases interconectadas: revisión de la calidad de la

información obtenida y reducción de la información a través de procesos de clasificación y categorización.

En primer lugar, una vez recogida la información, examiné las notas de campo para verificar su claridad y posteriormente comencé con el proceso de **reducción de la información**, seleccionado, focalizando y abstrayendo los datos brutos en unidades de significado o categorías. Después de llevar cuatro meses en el campo de estudio, establecí unas dimensiones muy generales de análisis que guiasen mi observación posterior y detección de barreras y facilitadores de aprendizaje, participación y éxito del alumnado: cultura escolar, organización y funcionamiento del centro y prácticas de aula. Sin embargo, las categorías de análisis dentro de cada dimensión fueron estableciéndose a través de una lógica inductiva y abierta, detectando e identificando los temas comunes y relevantes una vez finalizado el proceso de observación.

A continuación se detallan la **clasificación** y **categorización** extraída del análisis de contenido realizado de los datos en bruto, digitalizados en el apartado de Anexos, detallando por un lado las barreras y, por otro lado, los facilitadores de la Escuela Inclusiva; en relación con el alumnado, profesorado y otros agentes de la comunidad educativa. Las siguientes tablas recogen las categorías extraídas dentro la información recogida en las notas de campo. El propio proceso de categorización aparece reflejado directamente en los datos en bruto recogidos en los anexos.

“BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE, PARTICIPACIÓN Y ÉXITO”

Planos	Alumnado	Profesorado	Otros agentes de la comunidad educativa
Cultura escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expectativas docentes. ▪ Proceso de etiquetado. ▪ Infantilización. ▪ Instrucción escolar. ▪ Paternalismo docente. ▪ Desexualización. ▪ Etnocentrismo. ▪ Cuantificación de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones dependencia con alumnado. ▪ Bajo reconocimiento profesorado N.E.E. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Insuficiencia “buena voluntad”.
Organización del centro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vestimenta e instrumentos docentes. ▪ Sexismo en recreos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Régimen sancionador. ▪ Ausencia reflexión sobre su propia práctica. ▪ Formación docente. 	
Prácticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilo educativo docente. ▪ Aulas de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ratio por aula elevado. ▪ Diversidad de género: no problemático. 	
Sistémicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consideración social de la Diversidad Funcional. ▪ Enfoque curricular de la enseñanza. ▪ Medidas de atención a la diversidad: integración excluyente. ▪ Oferta formativo-laboral post-obligatoria. ▪ Sistema de evaluación y repetición de cursos. ▪ Abuso entre iguales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausencia competencia investigadora docente. ▪ Aceptación social Diversidad Funcional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infantilización.
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sobreprotección. ▪ Valoración titulación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sobreprotección. ▪ Cuestionamiento docente. 	

“FACILITADORES PARA EL APRENDIZAJE, PARTICIPACIÓN Y ÉXITO”			
	Alumnado	Profesorado	Otros agentes de la comunidad educativa
Cultura escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normalización ▪ Cohesión del centro. ▪ Autorrealización ▪ Resolución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohesión del centro. ▪ Resolución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicio a la comunidad. ▪ Cohesión del centro. ▪ Resolución de conflictos.
Organización del centro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ocio compensador. ▪ Accesibilidad física. ▪ Clima de trabajo ▪ Experiencias de participación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización interna del centro. ▪ Accesibilidad física. ▪ Clima de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clima de trabajo.
Prácticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomía de los participantes. ▪ Empoderamiento del alumnado. ▪ Reconocimiento de derechos. ▪ Modelo social de la diversidad. ▪ Aprendizaje significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomía de los participantes. 	

Si bien no se pretende realizar una codificación exhaustiva de dichas categorías para poder hacer un análisis estadístico y cuantificar los datos, las *barreras* que han sido registradas en mayor número de ocasiones en las notas de campo son las siguientes: expectativas docentes, infantilización, proceso de etiquetado, desexualización, estilo educativo y paternalismo docente. Por otro lado, los *facilitadores* que predominaron en el registro fueron el empoderamiento del alumnado, el ocio compensador y el aprendizaje significativo.

8.2. CUESTIONARIO.

El análisis de la información obtenida a través del cuestionario sobre los diferentes “modelos de escuela” fue de tipo estadístico, concretamente se realizó un análisis descriptivo a través de distribuciones de frecuencias y representaciones gráficas, no recurriendo a paquetes de análisis estadísticos específicos avanzados ni a análisis de tipo inferencial, tras no considerarse vinculante para el propio estudio ni pertinente en una investigación cualitativa orientada a la acción.

La administración de la encuesta al profesorado del centro fue de tipo on-line, apoyándome en la aplicación Formularios de Google, el cual precisa de una herramienta de análisis de datos propia, utilizada en el presente estudio.

Tal y como detallé en el apartado previo, cada ítem de la encuesta alude a un modelo de escuela en concreto. Y dependiendo de la respuesta que el profesorado emita sobre cada uno de ellos, bien se posicionan a favor del modelo de escuela subyacente (*DE ACUERDO*), bien se muestran indiferentes (*INDIFERENTE*), o su opinión va en contra de la afirmación (*EN DESACUERDO*), lo que provoca automáticamente su posicionamiento a favor de otro modelo de escuela no recogido explícitamente en la afirmación del ítem, pero sí en su negación. Las dimensiones de análisis del cuestionario son complementarias y están teóricamente vinculadas: una escuela de carácter segregador generalmente se sustenta en perspectivas clínicas e individualistas de consideración de la diversidad y es en sí misma una escuela reproductora de desigualdades sociales. Por otro lado, un modelo de escuela inclusiva defiende un tipo de escuela transformadora de dichos desequilibrios sociales y se apoya en una perspectiva contextual-interactiva de la propia diversidad. El modelo integrador, a caballo entre los dos modelos de escuela citados, acoge en su seno ambos enfoques de la diversidad y confluyen relaciones escuela-sociedad de diversos tipos.

A continuación se ofrece la tabla base de las interpretaciones futuras de los resultados, detallando qué ítems hacen referencia a cada modelo de escuela, bien por la *afirmación* o por la negación del propio ítem

MODELO DE ESCUELA SEGREGADA	
DE ACUERDO (por afirmación)	1. El fracaso escolar se debe primordialmente a factores individuales de cada alumno/a.
	4. La diversidad funcional ("discapacidad") es un problema fundamentalmente individual.
	9. Considero que la diversidad funcional tiene un fundamento exclusivamente natural o biológico.
	11. Se debería favorecer una educación diferenciada en centros específicos según colectivo (grupo cultural ó étnico, clase social, género, nivel intelectual...).
EN DESACUERDO (por negación)	2. La educación debe ser igual para todos/as sin diferenciación según género, grupo cultural o étnico, nivel intelectual...
	3. La influencia de la labor del profesorado es determinante en el éxito o fracaso escolar del alumnado.
	6. El derecho a una escolarización en aulas ordinarias debe garantizarse a todo alumno/a con independencia de sus características individuales.
	10. La vulnerabilidad social, como condición de partida del alumnado, debe ser compensada por la escuela.
	8. Valoro y aprecio la diversidad del alumnado en mi aula.

MODELO DE ESCUELA INTEGRADORA	
DE ACUERDO (por afirmación)	2. La educación debe ser igual para todos/as sin diferenciación según género, grupo cultural o étnico, nivel intelectual...
	3. La influencia de la labor del profesorado es determinante en el éxito o fracaso escolar del alumnado.
	5. Es el alumnado quién debe adaptarse a la escuela normalizada ordinaria
	6. El derecho a una escolarización en aulas ordinarias debe garantizarse a todo alumno/a con independencia de sus características individuales.
	8. Valoro y aprecio la diversidad del alumnado en mi aula
	12. Las desigualdades entre el alumnado se deben mayoritariamente a factores como el esfuerzo personal, constancia y dedicación.
	14. La igualdad de acceso a la escuela garantiza una igualdad de oportunidades de aprendizaje.
EN DESACUERDO (por negación)	1. El fracaso escolar se debe primordialmente a factores individuales de cada alumno/a.
	4. La diversidad funcional ("discapacidad") es un problema fundamentalmente individual.
	7. El trabajo colaborativo entre iguales reduce las desigualdades entre los alumnos y alumnas.
	9. Considero que la diversidad funcional tiene un fundamento exclusivamente natural o biológico.
	11. Se debería favorecer una educación diferenciada en centros específicos según colectivo (grupo cultural ó étnico, clase social, género, nivel intelectual...).
	13. Es la escuela la que debe adaptarse a la diversidad y necesidades de todo el alumnado.
	15. Cuestiones como el género, etnia o grupo cultural son objeto de discriminación en las escuelas.

MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA	
DE ACUERDO (por afirmación)	3. La influencia de la labor del profesorado es determinante en el éxito o fracaso escolar del alumnado
	6. El derecho a una escolarización en aulas ordinarias debe garantizarse a todo alumno/a con independencia de sus características individuales.
	7. El trabajo colaborativo entre iguales reduce las desigualdades entre los alumnos y alumnas.
	8. Valoro y aprecio la diversidad del alumnado en mi aula.
	10. La vulnerabilidad social, como condición de partida del alumnado, debe ser compensada por la escuela.
	13. Es la escuela la que debe adaptarse a la diversidad y necesidades de todo el alumnado.
	15. Cuestiones como el género, etnia o grupo cultural son objeto de discriminación en las escuelas.
EN DESACUERDO (por negación)	16. Considero que la escuela es preventiva de situaciones futuras de exclusión social.
	1. El fracaso escolar se debe primordialmente a factores individuales de cada alumno/a.
	2. La educación debe ser igual para todos/as sin diferenciación según género, grupo cultural o étnico, nivel intelectual...
	4. La diversidad funcional ("discapacidad") es un problema fundamentalmente individual.
	5. Es el alumnado quién debe adaptarse a la escuela normalizada ordinaria
	9. Considero que la diversidad funcional tiene un fundamento exclusivamente natural o biológico.
	11. Se debería favorecer una educación diferenciada en centros específicos según colectivo (grupo cultural ó étnico, clase social, género, nivel intelectual...).

	12. Las desigualdades entre el alumnado se deben mayoritariamente a factores como el esfuerzo personal, constancia y dedicación.
	14. La igualdad de acceso a la escuela garantiza una igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Además, se hará otro análisis y agrupación de las respuestas en base al tipo de escuela subyacente, en relación con las conexiones y proyecciones que ésta establece con respecto a la sociedad en la que enmarca, dando lugar a prácticas bien *reproductoras* o *transformadoras de desigualdades*. En las siguientes tablas se ofrecen los ítems que se corresponden con cada planteamiento, los cuáles se caracterizan por su complementariedad: un posicionamiento a favor de ítems en defensa de una escuela transformadora de desigualdades, se convierten, en negativo, en desacuerdo, en ítems a favor de una escuela reproductora de desigualdades. Es importante detallar, además, que no todos los ítems se relacionan con un tipo de escuela en concreto.

ESCUELA REPRODUCTORA DE DESIGUALDADES		
DE ACUERDO (por afirmación)	1. El fracaso escolar se debe primordialmente a factores individuales de cada alumno/a.	EN DESACUERDO (por negación)
	2. La educación debe ser igual para todos/as sin diferenciación según género, grupo cultural o étnico, nivel intelectual...	
	4. La diversidad funcional ("discapacidad") es un problema fundamentalmente individual.	
	5. Es el alumnado quién debe adaptarse a la escuela normalizada ordinaria	
	9. Considero que la diversidad funcional tiene un fundamento exclusivamente natural o biológico.	
	11. Se debería favorecer una educación diferenciada en centros específicos según colectivo (grupo cultural ó étnico, clase social, género, nivel intelectual...).	
	12. Las desigualdades entre el alumnado se deben mayoritariamente a factores como el esfuerzo personal, constancia y dedicación.	
EN DESACUERDO (por negación)	14. La igualdad de acceso a la escuela garantiza una igualdad de oportunidades de aprendizaje.	DE ACUERDO (por afirmación)
	3. La influencia de la labor del profesorado es determinante en el éxito o fracaso escolar del alumnado	
	7. El trabajo colaborativo entre iguales reduce las desigualdades entre los alumnos y alumnas.	
	10. La vulnerabilidad social, como condición de partida del alumnado, debe ser compensada por la escuela.	
	13. Es la escuela la que debe adaptarse a la diversidad y necesidades de todo el alumnado.	
EN DESACUERDO (por negación)	15. Cuestiones como el género, etnia o grupo cultural son objeto de discriminación en las escuelas.	DE ACUERDO (por afirmación)
	16. Considero que la escuela es preventiva de situaciones futuras de exclusión social.	
ESCUELA TRANSFORMADORA DE DESIGUALDADES		

En otro plano, se hará un análisis en relación con el **enfoque de atención a la diversidad** subyacente en los ítems planteados, bien de carácter clínico-médico o, por otro lado, de carácter contextual- interactivo. Igualmente, no todos los ítems recogen de manera explícita o subyacente un enfoque o perspectiva de atención a la diversidad.

ENFOQUE CLÍNICO-MÉDICO		
DE ACUERDO (por afirmación)	1. El fracaso escolar se debe primordialmente a factores individuales de cada alumno/a.	EN DESACUERDO (por negación)
	4. La diversidad funcional ("discapacidad") es un problema fundamentalmente individual.	
	5. Es el alumnado quién debe adaptarse a la escuela normalizada ordinaria	
	9. Considero que la diversidad funcional tiene un fundamento exclusivamente natural o biológico.	
	11. Se debería favorecer una educación diferenciada en centros específicos según colectivo (grupo cultural ó étnico, clase social, género, nivel intelectual...).	
	12. Las desigualdades entre el alumnado se deben mayoritariamente a factores como el esfuerzo personal, constancia y dedicación.	
EN DESACUERDO (por negación)	13. Es la escuela la que debe adaptarse a la diversidad y necesidades de todo el alumnado.	DE ACUERDO (por afirmación)
	3. La influencia de la labor del profesorado es determinante en el éxito o fracaso escolar del alumnado	
	6. El derecho a una escolarización en aulas ordinarias debe garantizarse a todo alumno/a con independencia de sus características individuales.	
	7. El trabajo colaborativo entre iguales reduce las desigualdades entre los alumnos y alumnas.	
	10. La vulnerabilidad social, como condición de partida del alumnado, debe ser compensada por la escuela.	
	15. Cuestiones como el género, etnia o grupo cultural son objeto de discriminación en las escuelas	
16. Considero que la escuela es preventiva de situaciones futuras de exclusión social.		
ENFOQUE CONTEXTUAL-INTERACTIVO		

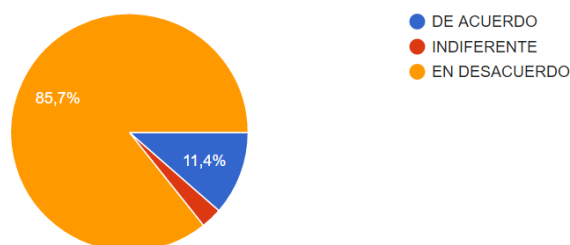
A continuación se detallan los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario, agrupados por ítems y ofreciendo de cada uno de ellos los porcentajes de respuesta, bien DE ACUERDO, INDIFERENTE o DESACUERDO, así como una representación gráfica de tipo circular.

Además, las gráficas circulares y comentarios de tipo descriptivo irán acompañados de un breve comentario de carácter interpretativo en relación con el modelo que mayoritaria o minoritariamente predomina, atendiendo a la justificación teórica del mismo y a las implicaciones pedagógicas de cada uno de ellos.

- *Resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario “Análisis y reflexión sobre los diferentes modelos de escuela y sus implicaciones”.*

A continuación se detallan los **resultados** obtenidos, **ítem por ítem**, del cuestionario general sobre modelos de escuela planteado al equipo docente del centro. Se realizará en primer lugar una reseña de tipo descriptivo acerca de los resultados y, en segundo lugar, un comentario de carácter interpretativo atendiendo a los modelos de escuela subyacentes (segregador, integrador e inclusivo), al enfoque de atención a la diversidad (clínico-biológico o social-interactivo) y a las relaciones escuela-sociedad.

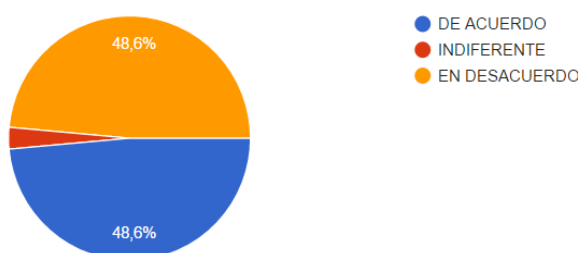
1. El fracaso escolar se debe primordialmente a factores individuales de cada alumno/a.



El presente ítem, que alude a factores individuales de cada alumno/a como causa principal del fracaso escolar, ha sido respaldado y apoyado por el 11,4% del profesorado encuestado. La gruesa mayoría de docentes, concretamente un 85,7%, se posiciona en desacuerdo con dicha afirmación.

La interpretación derivada los resultados este ítem en concreto, atendiendo a la categorización de ítems previa en base a los modelos de escuela, el tipo de escuela y enfoque de atención a la diversidad a los que respaldan, es la siguiente. Puesto que la afirmación alude planteamientos propios de la escuela segregada, su posicionamiento en desacuerdo sitúa al profesorado encuestado a favor de planteamientos de **escuela bien integradores o inclusivos**; y en un tipo de **escuela transformadora de las desigualdades sociales** y que considera que la **diversidad** no es una cuestión individual de tipo médico-biológico-individual, sino interactiva, **dependiente del contexto y social**.

2. La educación debe ser igual para todos/as sin diferenciación según género, grupo cultural o étnico, nivel intelectual...



Tal y como se puede observar, en este segundo ítem aproximadamente la mitad del profesorado está de acuerdo (48,6%) y la otra mitad en desacuerdo (48,6%), quedando el 2,8% restante en posturas de indiferencia ante la afirmación.

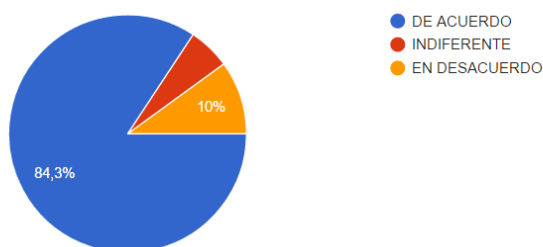
Este ítem responde a un modelo de escuela de carácter integrador, dónde el planteamiento de “igualdad de oportunidades” cobró fuerza pedagógica y sociológica, sin ofrecer una educación abiertamente compensatoria y provocando una reproducción de desigualdades sociales en las escuelas.

Sin embargo, posturas inclusivas posteriores plantearon el concepto de equidad como vertebrador de las políticas educativas y sociales, en tanto que cada alumno/a, cada persona, necesita de un tratamiento diferenciado y específico en el aula ordinaria en aras de compensar las necesidades de partida, de género, culturales, sociales... que puedan presentar. Ya no se habla de igualdad de oportunidades meramente, sino de oportunidades equivalentes.

Tal y como se observa en los resultados, en relación con la categorización teórica realizada previamente, la mitad del cuerpo docente se posicionaría a favor de una escuela integradora y la otra mitad en contra de la misma. Según mis planteamientos teóricos, el desacuerdo con este ítem conduciría a una “escuela inclusiva”, sin embargo, releendo en este instante la redacción del ítem cabe pensar que la interpretación que se haya hecho del mismo sea que su desacuerdo conduciría a planteamientos de carácter segregador según género, grupo cultural o étnico, nivel intelectual...

Por tanto, teniendo en consideración este matiz de última hora, las respuestas DE ACUERDO aluden al **modelo de escuela integrador, reproductora de desigualdades**. Por otro lado, posiciones EN DESACUERDO podrían referirse bien a modelos de escuela inclusivos, con un enfoque transformador de las desigualdades y considerando la propia diversidad como una cuestión de tipo social; o a un modelo de escuela segregador.

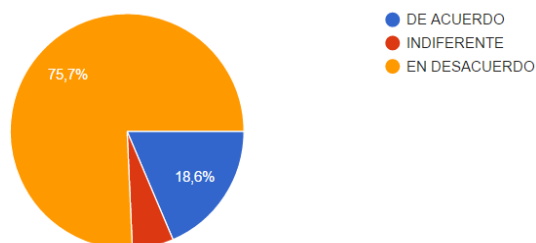
3. La influencia de la labor del profesorado es determinante en el éxito o fracaso escolar del alumnado.



En este ítem, casi un 85% del profesorado encuestado se posiciona de acuerdo, estando un 10% únicamente en posturas de desacuerdo y un porcentaje irrelevante es indiferente a la cuestión. Ello implica que el modelo de escuela subyacente en relación

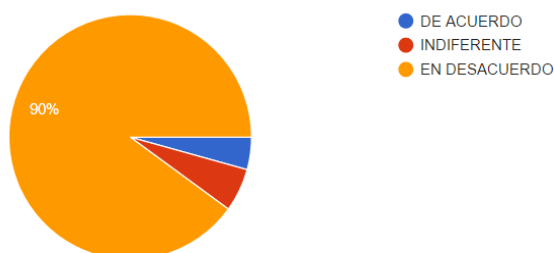
con este ítem es un modelo de escuela de tipo **integrador-inclusivo**, con una consideración de la escuela como agente de **transformación de desigualdades sociales** y un planteamiento de la **diversidad como cuestión social e interactiva** –del propio profesorado y la cultura escolar–.

4. La diversidad funcional ("discapacidad") es un problema fundamentalmente individual.



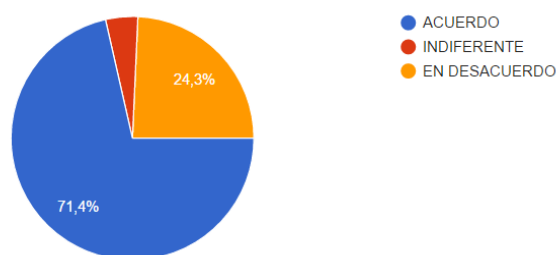
El presente ítem, al igual que el previo, presenta opiniones mayoritarias en contra de la afirmación presentada en el ítem. Concretamente, un 75,5% se posiciona en contra de que la diversidad funcional sea un problema fundamentalmente individual. Es por ello que se extrae que la consideración de la **diversidad** que mayoritariamente hace el profesorado es de tipo **social, interactivo y contextual** y ello se relaciona directamente con tipos de escuela a priori transformadores. Por tanto, dicha afirmación, está vinculada con **modelos de escuela de carácter integrador-inclusivo**.

5. Es el alumnado quién debe adaptarse a la escuela normalizada ordinaria.



Según los resultados observados en el gráfico, podemos constatar cómo un 90% del profesorado encuestado se posiciona en contra de la afirmación recogida en el ítem. Es decir, el alumnado no es quien debe adaptarse a la escuela normalizada ordinaria. Subyacente a esta idea sostenida por el cuerpo docente, se esconden **planteamientos de escuela inclusiva, transformadora de desigualdades sociales** y de consideración de la diversidad como una **cuestión de tipo social y dependiente del entorno**.

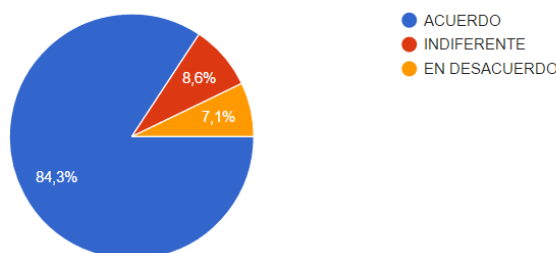
6. El derecho a una escolarización en aulas ordinarias debe garantizarse a todo alumno/a con independencia de sus características individuales.



A nivel descriptivo, podemos constatar cómo un 71,4% de los participantes en el cuestionario afirman estar a favor de que el derecho a una escolarización en aulas ordinarias debe garantizarse a todo alumnado con independencia de sus características individuales. Ello conduce a que mayoritariamente el profesorado en este ítem se posiciona a favor de una escuela bien **integradora**, bien **inclusiva**. Sin embargo, la mera escolarización, la mera presencia en las aulas, no garantiza que las desigualdades sociales puedan compensarse y transformar las realidades del alumnado hacia mayores cotas de justicia social. Es por ello que este ítem no nos revela el tipo de escuela concreta vinculada, pero sí podemos entrever que la consideración de la **diversidad** es de tipo **social y contextual**, al dejar al margen los condicionantes individuales del alumnado a la hora de escolarizar en aulas ordinarias.

No obstante, no se puede minusvalorar que un 24,3%, cerca de 17 profesores/as, afirma estar en desacuerdo, lo que supone posicionarse en modelos de escuela segregadores y en planteamientos de atención a la diversidad individualistas.

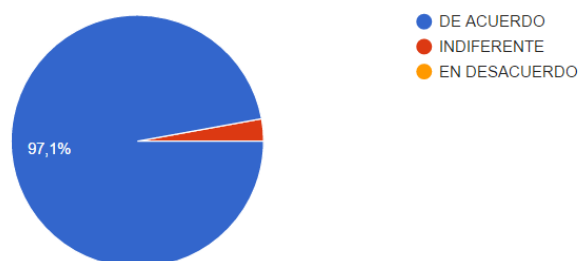
7. El trabajo colaborativo entre iguales reduce las desigualdades entre los alumnos y alumnas.



El trabajo cooperativo, colaborativo, el apoyo mutuo entre iguales es un claro refuerzo positivo para luchar contra desigualdades, sean del tipo que sea, entre el alumnado en un aula. El profesorado mayoritariamente se posiciona a favor de dicha afirmación, concretamente en casi un 85%, lo cual implícitamente sitúa a las respuestas a dicho ítem en planteamientos de **escuela de tipo inclusivo, transformadora** de situaciones de desigualdad y discriminación entre el alumnado y con un **enfoque de la**

diversidad dependiente del contexto, de la metodología de trabajo utilizada en el aula, de la configuración de los espacios...

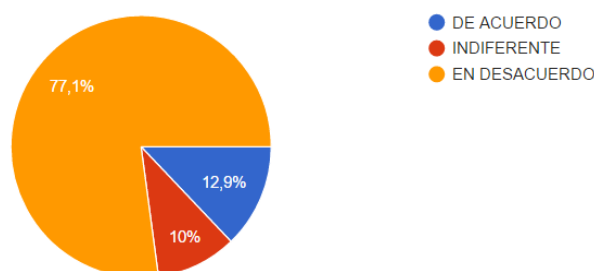
8. Valoro y aprecio la diversidad del alumnado en mi aula.



En relación con ese ítem, se puede considerar que prácticamente todo el cuerpo docente que ha respondido a la encuesta valora y aprecia la diversidad del alumnado en sus aulas. En dicho resultado subyace un modelo en que se valora la presencia de la diversidad en las aulas (**integrador o inclusivo**), pero no se conoce ni puede saber qué tratamiento y consideración se hace de la misma ni en qué modo diversidades en situación de desventaja son atendidas de manera específica en aras de transformar y cambiar sus realidades sociales.

Es por ello que ese ítem apoya la presencia de todo el alumnado en las aulas... la pregunta es, ¿de qué manera gestiono su presencia? ¿Qué considero yo como diversidad? El análisis teórico-práctico constante y los procesos de observación continuos y profundos tanto en el centro como en el aula me han permitido dar respuesta a esta afirmación de una manera comprensiva y cercana.

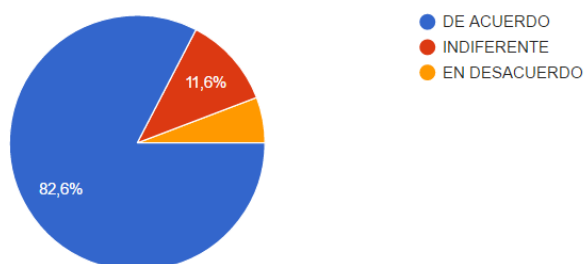
9. Considero que la diversidad funcional tiene un fundamento exclusivamente natural o biológico.



En el presente ítem, un 77% afirma estar en contra de que la diversidad funcional tenga un fundamento exclusivamente natural o biológico. Estos resultados conducen automáticamente a afirmar que el 77% de profesores/as considera que la **diversidad** es una **cuestión de tipo social y contextual**, lo que provoca un claro distanciamiento de modelos de escuela segregadores, que utilizan el planteamiento de dicho ítem como

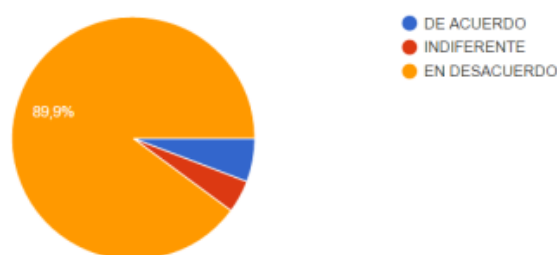
justificación de sus políticas de la diferencia. Además, considerar la diversidad funcional como una cuestión de tipo individual inconscientemente reproduce las potencialidades y desigualdades. Según los resultados, nos situaríamos en una perspectiva que debería ser transformadora de las vivencias de las personas con diversidad funcional al no considerar que su situación es problemática por sus dificultades individuales y sí por el entorno.

10. La vulnerabilidad social, como condición de partida del alumnado, debe ser compensada por la escuela.



El presente ítem, tal y como se comentó en la categorización previa, alude a un planteamiento de **escuela inclusiva, transformadora** y de consideración **social e interactiva de la diversidad escolar**. Un 82,6% del profesorado está de acuerdo, siendo el planteamiento de escuela detallado el predominante.

11. Se debería favorecer una educación diferenciada en centros específicos según colectivo (grupo cultural ó étnico, clase social, género, nivel intelectual...).

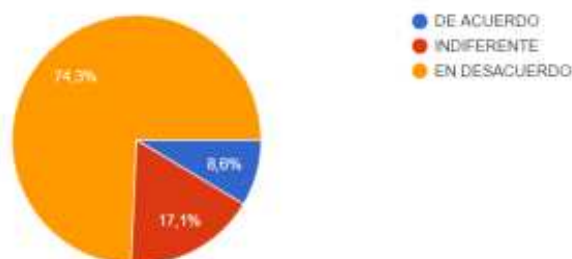


En el presente ítem casi un 90% del profesorado encuestado afirma estar en contra de la educación diferenciada en centros específicos según colectivo. Es decir, se muestra en contra de modelos de escuela segregados e indirectamente a favor de modelos de escuela bien **integradores**, bien **inclusivos** (es decir, planteamientos que defiendan, al menos, la presencia en un mismo espacio-tiempo de todo el alumnado). La consideración de la diversidad subyacente al posicionamiento en contra a este ítem es de tipo **social e interactivo**. Sin embargo, no podemos conocer si dicha realidad escolar es

reflexiva, crítica, transformadora de la situación social del alumnado o bien se acomoda y reproduce sus desigualdades puestas en escena en las aulas.

Por otro lado, el porcentaje de profesorado que se posiciona a favor, minoritario, además, promueve un sistema escolar reproductor de desigualdades sociales.

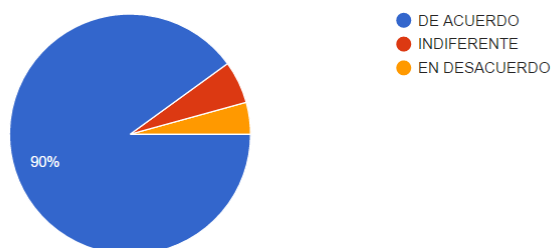
12. Las desigualdades entre el alumnado se deben mayoritariamente a factores como el esfuerzo personal, constancia y dedicación.



En el ítem número 12, la mayoría docente, un 74,3%, considera que las desigualdades del alumnado no se deben mayoritariamente a factores como el esfuerzo personal, la constancia y la dedicación. Es por ello que, en esta cuestión en concreto, no se posicionan en planteamientos de escuela que trasladen la responsabilidad del aprendizaje y del éxito escolar al alumnado, sino a factores contextuales y sociales – labor docente, ambiente de aula, pertenencia a un grupo de iguales, etc.–. Son las barreras del entorno las que frenan y limitan oportunidades de aprendizaje, participación y éxito en el alumnado.

Es por ello que la negación de dicho ítem implícitamente lleva de la mano un **modelo de escuela inclusivo** y un **modelo social de la diversidad**. Considerar factores individuales como constancia, dedicación y esfuerzo personal como generadores de desigualdad social no hace más que reproducir discriminaciones en el aula así como desigualdades de aprendizaje.

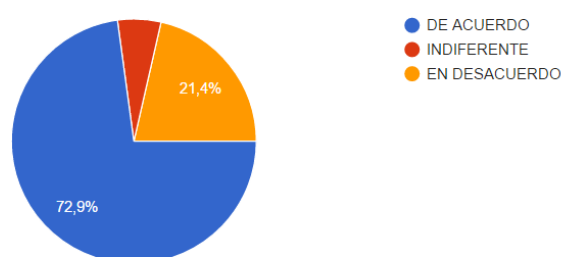
13. Es la escuela la que debe adaptarse a la diversidad y necesidades de todo el alumnado.



Este ítem, se complementa con el ítem 5, y se puede constatar una fiabilidad y validez en las respuestas puesto que los resultados en porcentajes son los mismos. Un

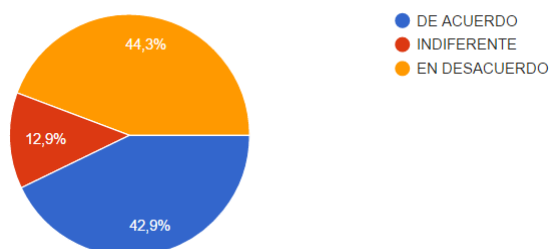
90% del cuerpo docente encuestado considera que es la escuela la que debe adaptarse a las diversidades y necesidades de todo el alumnado, y no al revés. Este ítem lleva ligado al grueso de respuestas un modelo de **escuela eminentemente inclusivo**. Indirectamente, y en un plano teórico, una escuela que se adapta a las necesidades del alumnado debería ser una escuela transformadora de desigualdades. No obstante, ¿la adaptación es siempre favorecedora de posibilidades de aprendizaje y crecimiento personal? ¿Todas las adaptaciones son inclusivas?

14. La igualdad de acceso a la escuela garantiza una igualdad de oportunidades de aprendizaje.



La creencia de que la igualdad de oportunidades en el acceso conlleva una igualdad de oportunidades de aprendizaje se sustenta en planteamientos de **escuela integradores**. Es por ello que el 72,9% de profesorado que se posiciona a favor del presente ítem, así lo considera. Implícitamente, el tipo de escuela que se perpetúa considerando que la igualdad de acceso equilibra posibilidades de aprendizaje en el alumnado **reproduce** o alimenta las desigualdades existentes entre el alumnado, limitantes en sí mismas para el aprendizaje, participación, presencia y éxito en el sistema escolar.

15. Cuestiones como el género, etnia o grupo cultural son objeto de discriminación en las escuelas.

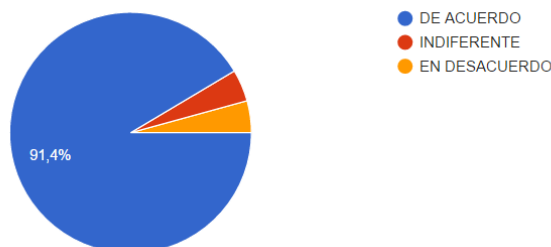


El presente ítem presenta variabilidad en las respuestas. Por un lado, un 42,9% de personal docente se posiciona a favor de que cuestiones como el género, pertenencia étnica y grupo cultural son objeto de discriminación en las escuelas. Por otro lado, un

44,3%, porcentaje superior, considera que dichas cuestiones no son objeto de discriminación. Y casi un 13% se muestra indiferente.

Es por ello que el modelo de escuela subyacente a la opinión docente mayoritaria en torno a este ítem es de **carácter integrador**, y no inclusivo. Además, no considerar estos aspectos como discriminatorios en sí mismos, ayuda a **reproducir** bajo presupuestos de normalidad e imparcialidad docente desigualdades entre el alumnado. Precisamente esa no consideración del género, etnia o grupo cultural como situaciones generadoras de desigualdades es sustentada en un enfoque de la diversidad de carácter individual.

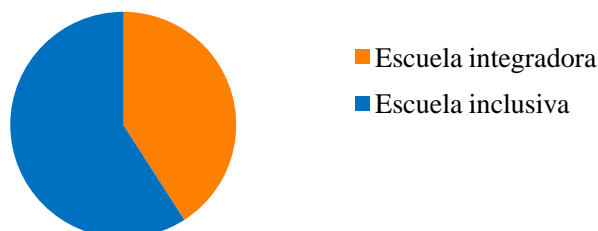
16. Considero que la escuela es preventiva de situaciones futuras de exclusión social.



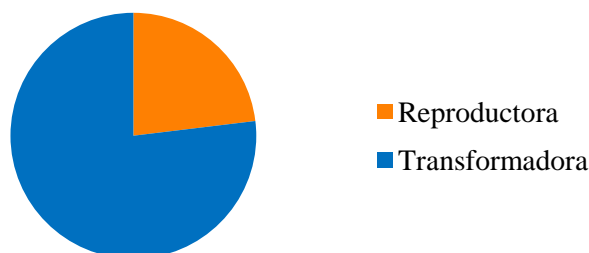
El último ítem del cuestionario muestra que un 91,4% de los participantes, ítem mayoritariamente apoyado por el profesorado, considera que la escuela es preventiva de situaciones futuras de exclusión social. Esto va de la mano de modelos de escuela **inclusivos, transformadores** y amparados en **enfoques sociales e interactivos** de la diversidad.

Una vez analizados e interpretados los resultados ítem por ítem, se ofrecen a continuación los resultados obtenidos agrupados por cada categoría de análisis: *modelos de escuela, enfoque de la diversidad y relación escuela-sociedad*, pudiendo así detectar la opinión mayoritaria dentro de cada uno de ellos.

- *Modelos de escuela.* A continuación se ofrece un gráfico de elaboración propia que recoge, atendiendo a la categorización de los ítems del cuestionario, los porcentajes de respuestas a favor de planteamientos segregados (0%) –no reflejados en el gráfico–, integradores (40,90%) e inclusivos (59,09%), en un total de 22 respuestas –son 22 respuestas puesto que alguna respuesta a un ítem hace referencia a más de un modelo o enfoque simultáneamente–.



- *Tipo de escuela.* A continuación se detalla el gráfico circular con los porcentajes de respuesta bien en consonancia con una escuela reproductora de desigualdades (23,07%) o con una escuela transformadora (76,92%). Dicha información se extrajo en un total de 13 respuestas del cuestionario.



- *Enfoque o perspectiva de la diversidad.* Por un lado, se recoge el porcentaje de respuestas en relación con el enfoque clínico-individual (7,69%), por otro lado, el enfoque social e interactivo (92,30%), información extraída en un total de 13 respuestas.



Por tanto, atendiendo exclusivamente a los resultados del cuestionario, el modelo de escuela predominante sería de tipo inclusivo con gran influencia integrador, transformadora de desigualdades y con un enfoque social de la diversidad. A continuación se ofrecen conclusiones generales cotejando los resultados obtenidos con aquellos derivados del propio análisis documental, del proceso de observación participante y de las notas de campo, estrategia última que me ha permitido tener una comprensión profunda del fenómeno de estudio y así interpretar los resultados del propio cuestionario a la luz del conocimiento y experiencia adquirida, en vistas a transformar y cambiar aspectos de la realidad....

8.3. INTERRELACIÓN DE ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Las tres estrategias de recogida de información me han posibilitado tener un campo de visión muy profundo de la realidad objeto de estudio, gracias, entre otras cosas, a mi larga presencia en el campo. Cada estrategia, de manera individual, nutrió mis conocimientos sobre la realidad escolar; sin embargo, la interrelación y complementariedad de los resultados obtenidos fue lo que realmente me posibilitó tener una comprensión profunda y realista de los hechos. Concretamente, un estudio de corte etnográfico como el presente tiene su incidencia interpretativa principal en los procesos de observación participante; los cuáles me orientaron a tener una interpretación global y no sesgada del cuestionario, el cual, en sí mismo y en solitario, no es un instrumento pertinente en una investigación de corte cualitativo.

Según el cuestionario, el modelo predominante de escuela es el inclusivo, con amplia incidencia el integrador, el tipo de prácticas y cultura escolar están orientadas mayoritariamente a la transformación de las desigualdades y la diversidad es entendida desde un enfoque social e interactivo. No obstante, según la información recogida en las notas de campo a través de la observación participante y mediante la técnica no interactiva del análisis documental sobre las diferentes medidas de atención a la diversidad obligatorias y post-obligatorias –bien ordinarias o específicas–, algunos resultados concretos del propio cuestionario deben ser matizados y sometidos reinterpretaciones.

- *Interpretación del cuestionario en relación con el proceso de observación y el análisis documental.*

El ítem 5 y 13 del cuestionario hacen referencia a la adaptación bien del alumnado a la escuela normalizada ordinaria o de dicha escuela a las necesidades del alumnado, respectivamente. En ambos ítems se obtuvo mayoritariamente un 90% de respuestas bien de acuerdo o en desacuerdo, según formulación del ítem, pero posicionándose en ambos casos en que es la propia institución escolar la que debe adaptarse a las necesidades, intereses y particularidades del alumnado. La pregunta ahora es: **¿de qué**

modo y cómo debe adaptarse la escuela a los discentes? Hoy en día en nuestras escuelas existen medidas de adaptación del estudiantado a la misma, sin embargo no todas ellas son inclusivas y respetuosas hacia la persona. Las medidas de atención a la diversidad que a nivel sistémico/administrativo se promueven, específicamente en etapas de escolarización obligatoria, recogidas en el análisis documental previo, en muchas ocasiones se convierten en medidas de integración excluyente, que más que beneficiar al bienestar general del alumnado le repercute negativamente en su Calidad de Vida y estigmatiza en no pocas ocasiones su papel en el centro escolar, labrando caminos de frustraciones y sentimientos de baja autoestima personal. Son medidas específicas que si bien favorecen un seguimiento de los contenidos del currículum por parte del alumnado, limitan profundamente su crecimiento y bienestar personal y social a otros niveles: autoestima, sentimiento de pertenencia a un grupo, autorrealización, motivación intrínseca... Perspectivas que entienden el aprendizaje exclusivamente como rendimiento educativo cuantitativo, vinculadas a contenidos curriculares a seguir, están abocadas al fracaso personal del alumnado, especialmente de aquellos/as con necesidad de apoyos que se amparan en medidas específicas poco inclusivas. En muchas ocasiones, precisamente porque el desinterés o desmotivación hacia el aprendizaje nace de no verse representado en los procesos de participación escolares, de no sentirse parte de un grupo escolar, ni de una clase; de no sentir que el aprendizaje tiene un sentido social, de haber asumido que con independencia de tus intereses, opiniones y demandas tu situación personal no cambia, comenzando a nacer una indefensión aprendida creciente; que difícilmente puedes tomar decisiones por ti mismo porque siempre te han tratado con actitudes paternalistas mediadas por sentimientos de compasión y pena, etc.

Otro aspecto de importancia, que en muchas ocasiones se entiende como una adaptación positiva hacia el alumnado, es el sistema de repeticiones establecido en el régimen ordinario. Concretamente, tal y como se recoge en el análisis documental, para alumnado con necesidades educativas específicas, su escolarización en el sistema educativo ordinario puede prolongarse hasta los 19 años. Ello sería consecuencia de haber repetido al menos dos veces en la Etapa de Educación Secundaria y una de ellas haberse producido en tercer o cuarto curso. Generalmente existe una tendencia, tanto de familias como de educadores, de agotar al máximo las oportunidades educativas ordinarias para el alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, las consecuencias socio-emocionales que el alumno/a padece con el sistema de repeticiones tienen gran calado en su evolución, acumulando en su historia de vida experiencias frustrantes y fracasos año a año. La inexistencia de itinerarios formativos, laborales y/o ocupacionales, tanto ordinarios como específicos, ajustados a sus intereses, motivaciones y necesidades fuerza a las familias, equipos docentes y Departamentos de Orientación a acogerse a las especificidades del sistema de repetición.

Además, existen otro tipo de adaptaciones para el alumnado, generalmente con diversidad funcional, que aunque la intención docente y de otros agentes educativos es favorecer que la escuela se adapte a sus necesidades, se convierten en barreras que

inhiben sus oportunidades de aprendizaje, participación y crecimiento personal, configurándose como medidas de exclusión encubierta. Por ejemplo, barreras que experimentan aquellos y aquellas cuyas culturas, minoritarias, son ignoradas o despreciadas, quiénes aprenden a ritmos diferentes a la mayoría estadística y no reciben el apoyo que necesitan, quiénes son objeto de abuso y maltrato entre sus iguales, quiénes son ninguneados por su orientación sexual no heteronormativa, etc.

Concretamente, atendiendo a cuestiones recogidas en las notas de campo, todavía hoy prevalecen actitudes infantiles y sobreprotectoras hacia alumnado con Diversidad Funcional por parte de la comunidad educativa. Esto no conduce más que a limitar su autonomía en todos los niveles, su sentimiento de valía personal y oportunidades de crecimiento y madurez personal. Este tipo de actitudes paternalistas ante colectivos en situaciones potenciales de vulnerabilidad social no conduce más que a agravar, precisamente, su vulnerabilidad y desprotección. Actitudes que se reproducen, sin ser analizadas ni cuestionadas críticamente, que se justifican en sus aparentes necesidades y dificultades. Asimismo, actitudes etnocéntricas y sexistas continúan reproduciéndose en las escuelas.

Se ha podido observar y constatar en mi estancia diaria en la realidad de estudio que siempre que el alumnado, concretamente aquel que por su condición de partida requiera de apoyos específicos, forma parte activa de una comunidad, da un servicio a la misma, es reconocido, respetado como una persona de pleno derecho, se le ofrecen modos de aprender respetuosos con la dignidad intrínseca a su persona y que fomenten su autodeterminación; empiezan a desarrollar interés y motivación por el aprendizaje y sus condiciones de vida se tornan gratificantes. La dimensión social y emocional de la persona y su reconocimiento y respeto como tal, lleva de la mano un progreso garantizado en otras esferas tales como la cognitiva y motivacional.

Este planteamiento, está muy vinculado a los ítems 1 y 3 del cuestionario, complementarios entre sí, que afirman que el **fracaso escolar** se debe primordialmente a factores individuales de cada alumno/a (un 85,7% se posiciona en desacuerdo) y que la influencia de la labor del profesorado es determinante en el éxito o fracaso escolar del alumnado (en este caso, un 84,3% se posiciona de acuerdo).

Los docentes son uno de los agentes más determinantes en la evolución del alumnado. Si bien es cierto que, tal y como respaldan el profesorado, el fracaso no se debe a factores individuales de cada alumno/a, las particularidades del alumnado (diversidades funcionales, género, grupo cultural y étnico...) desencadenan en los mismos un proceso de etiquetado inconsciente (alumnado “especial”, de “necesidades educativas especiales”), desarrollando unas expectativas más o menos ambiciosas y motivantes con respecto a cada alumno/.

Fijarse y detenerse en aspectos individuales de cada alumno/a, lo cual en muchas ocasiones es inevitable e inconsciente, reproduce la idea de que el fracaso es una cuestión individual y que tener o no tener éxito en el sistema escolar depende de

cuestiones como la constancia, el esfuerzo personal y dedicación, discurso neoliberal de la enseñanza que está impregnando cada vez con más intensidad la cultura escolar, antagónico a los planteamientos inclusivos. Es por ello que el profesorado debe someterse a procesos de investigación-acción permanentes de reflexión e investigación sobre sus propias prácticas para desenmascarar ideas preconcebidas y discursos legitimadores de determinados colectivos, metodologías, valores, contenidos...

De manera más concreta, tal y como comenté, la etiqueta de “necesidades especiales” conlleva la aparición de determinadas actitudes muy limitantes y determinantes para dicho alumnado: desexualización, infantilización...

Aspectos como ofrecer diferentes modelos de evaluación y espacios de aprendizaje significativo, reconocimiento de los derechos de todo el alumnado intrínsecos a su propia persona, ofrecer, de manera activa, servicios a la comunidad son facilitadores de aprendizaje, participación y éxito escolar.

Por otro lado, el ítem número 15 debe ser analizado e interpretado en solitario en relación con las notas de campo extraídas del proceso de observación y con el análisis documental y teórico previo. Éste, afirma que **la igualdad de acceso** a la escuela garantiza una **igualdad de oportunidades de aprendizaje**. Un 72,9% del profesorado se posiciona de acuerdo a dicho ítem. Dicho planteamiento emerge de modelos de escuela integradores, que consideraron en su momento que el principio de igualdad de acceso equilibraría las desigualdades sociales existentes entre el alumnado y que la mera presencia en las aulas conllevaría una igualdad de oportunidades tanto de aprendizaje, de participación como de resultados. Investigaciones y estudios sobre Escuela Inclusiva ponen de relieve que la mera coexistencia es insuficiente. A través de procesos de observación participante, he podido constatar que un mismo espacio de diversidades múltiples no conlleva una armonización de las mismas y que es necesario introducir mecanismos de compensación para no reproducir situaciones discriminatorias constatadas bajo la creencia de que la igualdad de acceso al sistema escolar garantiza una igualdad de oportunidades de aprendizaje. Todavía hoy existen actitudes y comportamientos escolares, sistémicos, que limitan inconscientemente y bajo presupuestos de normalidad los aprendizajes de determinado alumnado.

El proceso de etiquetado a determinando alumnado, el establecimiento de expectativas docentes, generalmente a la baja, hacia los mismos; el predominio de un sistema de evaluación que legitima determinados aprendizajes, intereses y cuestiones culturales y sanciona, por otro lado, diferentes modelos de aproximación cultural, otras formas y posibilidades de comprensión de lo que nos rodea y diferentes habilidades y capacidades. La igualdad de acceso, realidad incuestionable hoy en día y muy rebatida con los discursos políticos de la *libertad de elección de centros escolares*, no garantiza una igualdad de aprendizaje y, por extensión, tampoco una igualdad de resultados en el alumnado. Igualdad entendida desde el prisma de la equidad, tanto en los aprendizajes como en el éxito personal.

Por otro lado, en relación con el ítem 10 del cuestionario, el cuerpo docente sí que está de acuerdo mayoritariamente con que la vulnerabilidad social de partida debe ser compensada por la escuela. Esta afirmación refleja que sí es necesario introducir una pedagogía de la diferencia con mecanismos de compensación en las propias escuelas hacia determinado alumnado, para así garantizar una igualdad de partida entre todos y todas y promover una igualdad de aprendizajes futura. En la misma línea, el ítem 16 es respaldado por el 91% de profesorado, lo cual supone que defienden la idea de que la escuela es preventiva de situaciones futuras de exclusión social. Y para poder prevenir, trabajar, sensibilizar y concienciar las oportunidades del alumnado en términos de aprendizaje deben equitativas. Es por ello que tanto el ítem 10 como 16 respaldan la idea de que la igualdad de acceso no garantiza una igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Por último, poniendo de relieve el ítem 15 con el propio proceso de observación en que me vi inmersa, se puede constatar lo siguiente. El ítem citado plantea que cuestiones como el **género, etnia y grupo cultural** son objeto de discriminación en las escuelas. Únicamente el 42% de los encuestados afirma que esto es realmente así, y la propia observación, experiencias en que participé y procesos de revisión bibliográfica justifican los resultados.

Cuando en una escuela se habla de diversidad, generalmente aspectos como el género no se asumen como tal, considerando que hoy en día los chicos y las chicas tienen una igualdad de oportunidades tanto en el acceso, aprendizaje como en los resultados. Sin embargo, estudios e investigaciones actuales junto con la experiencia de profesionales del mundo educativo afirmamos que la escuela mixta es un planteamiento insuficiente, en la que si no se introducen medidas compensatorias o diferenciadas a favor de las chicas o de los chicos, según sea el caso, propias de la Escuela Coeducativa, en una cultura ampliamente androcéntrica, las desigualdades continuarán reproduciéndose bajo presupuestos de normalidad y de imparcialidad docente. Y la distribución del juego en los patios, la interacción entre alumnos y alumnas, revela como el género en sí mismo es foco de discriminaciones y desigualdades tanto para chicos como para chicas.

Por otro lado, no he podido constatar desigualdades en la escuela en relación con el grupo cultural y étnico de procedencia, no obstante, es una realidad que es objeto de discriminación y la formación intercultural docente y hacia el alumnado debería ser un pilar fundamental de los sistemas escolares hoy en día. Una de las personas encuestadas, afirma que todos los centros educativos están haciendo un gran esfuerzo para que dichos factores dejen de ser motivo de discriminación en las aulas y en la sociedad. Sin embargo, todavía se necesitan unos años para ver frutos de esa labor.

- *Aspectos a valorar del análisis documental en relación con la realidad observada.*

El análisis documental realizado sobre las medidas de atención a la diversidad en la etapa de escolarización obligatoria y post-obligatoria, tanto formativa, ocupacional como laboral; tanto a nivel ordinario como específico, es a continuación sometido a una breve interpretación con la finalidad de crear nuevas líneas investigación que detecten con más sistematicidad las carencias y limitaciones existentes.

Tal y como afirma la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, las enseñanzas que ofrece el sistema educativo se adaptarán, en concreto, al alumnado con diversidad funcional, garantizando su acceso, permanencia y progresión en el mismo. Afirma que tanto la etapa de Educación infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas, Educación de Personas Adultas y Enseñanza Universitaria se adaptarán a la diversidad del alumnado. Sin embargo, si bien es cierto que las etapas de escolarización obligatoria ofrecen una serie de medidas de atención a la diversidad concretas, conocidos ya sus efectos en el alumnado –previamente comentadas-, la presencia gratificante y con criterio de personas con diversidad funcional en otras etapas y estudios de carácter post-obligatorio es mínima.

Por otro lado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el capítulo primero de su título segundo “Equidad en la Educación” –respetado en la LOMCE–, afirma que con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas. Asimismo, las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

Aunque el itinerario post-obligatorio tanto formativo, ocupacional y laboral es amplio, existe una gran cantidad de alumnado que difícilmente podría participar en un proceso ordinario por inexistencia de apoyos adecuados. Asimismo, itinerarios de carácter específico post-obligatorios como Centros de Apoyo a la Integración, Formación Profesional en Centros de Educación Especial o Centros Ocupacionales no siempre responden a las necesidades e intereses de personas que sí podrían participar de procesos ordinarios con apoyos. En muchas ocasiones, estas personas acuden a Centros de Educación Especial hasta los 21 años como último recurso, por inexistencia de otra oferta de interés adaptada a sus necesidades, espacios dónde en muchas ocasiones se produce un deterioro cognitivo y social importante.

Es necesario que la oferta ordinaria, formativa, laboral y ocupacional, se adapte, como las escuelas, a las personas cuyas necesidades, habilidades y motivaciones no encajen en la oferta específica.

9. Conclusiones e implicaciones para la teoría y práctica socioeducativa.

La escuela debe ofrecer al educando marcos de referencia básicos e imprescindibles para comprender y desenvolverse en el mundo actual, en su entorno de referencia. Ya desde 1997, la obra “La educación encierra un tesoro”, de Jacques Delors, establece como pilar educativo el “aprender a aprender”, entendido como todo esfuerzo de reflexión personal sobre las propias experiencias de aprendizaje desarrolladas junto a un guía y el “aprender a vivir juntos”, que implica vivir experiencias de contacto con la diversidad humana, experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con respecto al otro/a. Esta última realidad, también es proporcionada en el aula. Puesto que, en palabras de Puelles (2006), “aprender a vivir juntos en la escuela es una forma de hacer efectiva una de las principales misiones de la educación en una sociedad democrática: formar ciudadanos” (p.30).

Es ampliamente reconocido que el modelo curricular actual, de resultado y no procesual, es insuficiente, y que limita las oportunidades de crecimiento del alumnado en tanto que coarta su participación y éxito personal en el sistema escolar. Además, en la propia escuela se dan situaciones violentas, problemas de convivencia y conflictos emocionales, de interrelación cultural, étnica y de género, que la mera instrucción no es capaz de resolver, sino que existe una necesidad de abordarlos desde perspectivas globales, integrales e inclusivas.

La presente investigación exploratoria, enmarcada en un centro escolar en concreto, ha tratado de resaltar cómo la atención a la diversidad, intrínseca en cada alumno/a, todavía hoy en día se realiza desde planteamientos paternalistas, integradores, asistencialistas y en muchas ocasiones excluyentes y limitantes para gran parte del alumnado. Por otro lado, también ha tratado de poner de relieve cómo el proyecto de inserción socio-laboral desarrollado en el mismo centro promueve un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que dista del planteamiento curricular previo y de otras iniciativas de carácter ordinario y específico post-obligatorias existentes. Las implicaciones derivadas de los resultados obtenidos nos lleva a las siguientes conclusiones:

- El **modelo de escuela** imperante en las escuelas, cotejando opiniones docentes de primera mano, con procesos de observación participante, es, a nivel teórico, mayoritariamente inclusivo, pero a nivel práctico integrador. Esto se materializa en la consideración docente de que la **igualdad de acceso** a las escuelas garantiza una **igualdad de oportunidades de aprendizaje en el alumnado** y en la consideración amplia de que cuestiones como el **género, etnia y grupo cultural no son objeto de discriminación** en las escuelas hoy en día. Estas apreciaciones, además, conducen a vincular determinadas prácticas escolares con una visión reproductora de desigualdades sociales, mayoritariamente mediada por procesos docentes inconscientes, normalizados y supuestamente imparciales (por ejemplo, en sus propios discursos, en los ejemplos utilizados en el aula, en el lenguaje no verbal, etc.). Es necesario asumir los Derechos Humanos como trasfondo de la

Inclusión Educativa, y frente al principio de integración y normalización hablar de justicia social: las diversidades excluidas, limitadas, que confrontan con barreras son seres humanos con Derechos.

Es por ello que las **escuelas son las que deben adaptarse al alumnado**, sin embargo, tal y cómo se comentó previamente, es necesario replantear el “cómo”. Una adaptación no inclusiva hacia el alumnado por parte de la escuela tiene un potencial de perjuicio similar al que sufre el alumnado que por sí mismo debe adaptarse a la escuela, idea propia del modelo de escuela integrador. La compensación escolar y las medidas de discriminación positivas deben ser sustentadas en la idea de educabilidad de todos los aprendices, en el respeto a la dignidad intrínseca en cada persona, en el fomento de la autodeterminación y en la necesidad de que los docentes asuman responsabilidades con los estudiantes. Además, teniendo siempre presente que la educación inclusiva es un derecho que nos atañe a todos/as y que la propia inclusión es necesaria para fomentar una sociedad igualmente incluyente y respetuosa con la diversidad de la ciudadanía.

- Las **adaptaciones y medidas de atención a la diversidad** de etapas escolares obligatorias (sistémicas, actitudes docentes, familiares...) necesitan ser reformuladas en términos de inclusión. Muchas de las adaptaciones actuales para chicos y chicas con diversidad funcional son en sí mismas barreras para su propio aprendizaje, participación y éxito personal. Especialmente, conforme los chicos y chicas avanzan por las etapas educativas obligatorias, más excluyente y difícil se torna su pertenencia y participación en el sistema escolar en condiciones de igualdad. Estas limitaciones hacen mella en sus itinerarios futuros, dejando fuera de sí a gran número de alumnado que una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria –dónde pueden permanecer hasta los 19 años–, difícilmente pueden acogerse a la oferta existente, permaneciendo en sus hogares o centros de residencia, o fracasando en itinerarios que no contemplan ni atienden sus necesidades desde perspectivas inclusivas. Como consecuencia, en muchas ocasiones son excluidos de los itinerarios mayoritarios y finalizan en centros específicos donde sus necesidades tampoco son cubiertas o de nuevo en sus hogares, produciéndose un retroceso y deterioro cognitivo y social relevante. Es indudable que las diferencias individuales han de ser conocidas y tenidas en consideración a la hora de diseñar, desarrollar y evaluar propuestas pedagógicas que se adapten o ajusten a las mismas y que permitan al alumnado aprender y crecer, pero ello siempre debe hacerse compatible con el desarrollo en el alumnado y en el profesorado de una actitud positiva hacia la diversidad, pilar básico de la educación inclusiva (Echeita, 2006). Es necesario abandonar la idea de que la labor de los profesionales es identificar y proveer las medidas, recursos y servicios que cubran las necesidades de los individuos que tienen determinadas dificultades categorizadas, las cuales son atendidas mejor en agrupaciones homogéneas de alumnado con similares dificultades. La aplicación del modelo

psicomédico a las intervenciones con dicho colectivo ha sido la tónica en el panorama educativo de la mayoría de este alumnado hasta más allá de la mitad del siglo XX (Echeita, 2006), sustrato que aún perdura en la mentalidad de muchas intervenciones socioeducativas.

- Es fundamental que el trabajo en los centros escolares se realice desde una **perspectiva comunitaria**, considerando la propia escuela como una comunidad de apoyo mutuo. Esta función de apoyo debe estar inmersa y alcanzar a todos y todas, dejando de ser algo excluyente para unos/as pocos/as, formando parte inherente del desarrollo de la escuela, sin ceñirla a determinados profesionales, ni a colectivos concretos y a contextos específicos de intervención. Se debe tener en consideración que las funciones y fines de todo proceso formativo son la fundamentación y difusión de la democracia y la cultura, el desarrollo de la personalidad del sujeto y la inserción de las personas en la sociedad (Gimeno, 2000). En muchas ocasiones el profesorado se enfrenta a los problemas cotidianos desde la soledad y aislamiento profesional, y esto conlleva que encuentre dificultades para solucionar los problemas por sí mismo, que sienta falta de apoyo y que finalmente opte por abandonar la resolución del problema, refugiándose en la adopción de métodos “seguros”, que domina y conoce, abandonando la innovación y búsqueda creativa de métodos de enseñanza y resolución de conflictos (Echeita, 2006).

Otras actitudes y medidas son facilitadoras de una escuela inclusiva, tales como la utilización de estrategias de aprendizaje y coordinación participativos y colaborativos (aprendizaje-servicio, comunidades de aprendizaje, mediación escolar...), el aprendizaje dialógico, el diálogo igualitario como procedimiento para la resolución de conflictos y controversias y para facilitar procesos de cambio y transformación; a nivel estructural/metodológico, la reforma de espacios y tiempos escolares; la formación tanto para profesorado, alumnado, familias y otros agentes de la comunidad educativa en gestión y atención a la diversidad desde perspectivas inclusivas, la preocupación por el alumnado en desventaja, y por tanto, en mayor riesgo de exclusión que el resto, etc. Medidas y actitudes todas ellas necesariamente gestadas en procesos de **investigación-acción** permanentes promovidos desde los centros escolares, por los mismos profesores/as, para la transformación de sus propias prácticas, los discursos que utilizan para referirse y utilizan en las mismas y el propio contexto en que se enmarcan hacia mayores cotas de justicia social y equidad. Dichas actitudes y medidas favorecedoras de inclusión permitirán la detección de barreras u obstáculos para la progresión escolar de todo el alumnado, considerando el fracaso escolar como un asunto sistémico y estructural y dejando de guiarse por etiquetas a las peculiaridades de determinado alumnado que tan limitantes y determinantes son para su desarrollo personal.

La inclusión, entendida en términos de participación escolar y comunitaria, se sostiene en la creciente importancia que para el aprendizaje y para la Calidad de Vida del alumnado tienen las dimensiones relacionales, socioafectivas y de equilibrio personal. Participar es “estar”, “dar” y “recibir” en una comunidad escolar que da sentido a los procesos de aprendizaje gracias a su vinculación a la autoestima, motivación y atribuciones personales, etc. y que reporta bienestar personal, autodeterminación y sentido de pertenencia a todas las personas (Schalock y Verdugo, 2002).

Debemos reemplazar la conjugación “alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje” y empezar a hablar y pensar en términos de “obstáculos impiden, a unos u otros, la participación y el aprendizaje”, en cualquier momento de su trayectoria educativa. Ninguna persona estamos exentas de experimentarlas, educativa y socialmente.

10. Propuestas de mejora y nuevas líneas de investigación.

10.1. PROPUESTAS DE MEJORA.

Las principales propuestas de mejora que aporta este estudio exploratorio es iniciar en un centro escolar la necesidad de reflexionar, plantear y cuestionar nuestras propias prácticas en términos de hacerlas más inclusivas e incluyentes, analizando y estudiando las causas que están originando que no lo sean. Para ello, es prioritario desarrollar **procesos de investigación-acción**, comprendidos por grupos de trabajo estables en el centro escolar que permitan detectar, identificar “desde dentro” las barreras y facilitadores que limiten o potencien las oportunidades de aprendizaje, de participación, de pertenencia y de éxito del alumnado.

Además, es fundamental que dichos ciclos de investigación-acción den voz de manera protagonista, desde perspectivas y enfoques biográfico-narrativos, a las diversidades que tradicionalmente se les ha negado su capacidad de decisión e influencia escolar. Es indudable que el mejor argumento moral es la acción.

Otra propuesta de mejora, que a su vez podría configurarse como una línea de investigación, es poner de relieve cómo parte de la **multiplicidad de diversidades** existentes en nuestras escuelas se hacen **invisibles**, se estigmatizan, se encubren bajo la cotidianidad y supuesta normalidad escolar. Diversidades que difícilmente forman parte de los procesos escolares obligatorios, diversidades excluidas de manera encubierta y mediante medidas de integración supuestamente adaptadas a sus necesidades. Diversidades que una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria, se encuentra fuera de toda posibilidad de crecimiento ajustado a su etapa vital. Todo ello plagado de una incomprensión social profunda –también educativa– a sus particularidades y modos de funcionar.

10.2. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

La perspectiva investigadora a adoptar en Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad debe considerar la emancipación, la transformación social como camino hacia la inclusión. Debe romper con modelos de investigación que en sí mismos son una barrera más para la inclusión, de corte positivista, cuantitativos y experimentales. Cualquier tipo de investigación sobre inclusión escolar no se entiende si los propios investigadores no forman parte activa, a nivel profesional, de la realidad que pretenden cambiar.

A continuación se detallan nuevas propuestas de acción, que en sí mismas no se configuran como líneas de investigación cerradas, estancas; en tanto que la investigación no se entiende sin la acción y estas propuestas no pueden ser trabajadas como líneas o guías de investigación externas a seguir. Éstas emergen del propio estudio exploratorio configurado como la primera fase de un proceso de investigación-

acción. Son propuestas que podrían ser de utilidad para guiar nuevos procesos de investigación-acción y contribuir a fomentar la Inclusión tanto Educativa como Social.

- Competencia investigadora en cuerpo docente de Primaria, Secundaria y otros niveles post-obligatorios.
- Construcción de las diversidades escolares en relación con el papel docente. Proceso de etiquetado hacia el alumnado y expectativas docentes.
- Revisión escolar a favor de un planteamiento inclusivo: prácticas, cultura y políticas.
- Itinerarios formativos, laborales y ocupacionales post-obligatorios integradores y segregadores para determinado grupo de personas, determinadas diversidades.

11. Referencias bibliográficas y webgrafía.

11.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Editorial Narcea
- Ainscow, M., Echeita, G. y Duck, C. (1994). Necesidades Especiales en el Aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 31, 70-78.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Colás, M.P. (1992). La metodología cualitativa. En Colás, M.P. y Buendía L., *Investigación educativa*, 249 – 290. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Comisión Europea (2010). *La Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social: Un marco europeo para la cohesión social y territorial*. Bruselas.
- Comisión Europea (2012). *Comprender las políticas de la Unión Europea. Europa 2020: la estrategia del crecimiento*. Bruselas: Dirección General de Comunicación.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2015, 26 de junio). Resolución de 17 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la oferta de programas formativos de formación profesional para el alumnado con necesidades educativas especiales en centros de educación especial y la realización del módulo de formación práctica en empresas. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 147, 1 – 11.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26 – 45.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Editorial Narcea.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 109 – 128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. Recuperado de <http://galeon.com/ceciliada/EDUCACION.pdf>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Dezin, N. y Lincoln, Y., *Handbook of Qualitative Research*, 105 - 117. U.S.A.:

- Thousand Oaks. Recuperado de <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf>
- Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 69 (3), 607 – 626. Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewFile/405/414>
 - Jefatura del Estado (1990, 4 de octubre). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927 – 28942.
 - Jefatura del Estado (2002, 24 de diciembre). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 45188 - 45220.
 - Jefatura del Estado (2006, 4 de mayo). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158 – 17207.
 - Jefatura del Estado (2013, 10 de diciembre). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 1 – 61. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
 - Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 3330-3337. Barcelona: Vicens Vives-M.E.C.
 - López, C., Carmona, J.I., Trinidad, P., Álvarez-Uría, F., Álvarez, J., Pérez, M.,... Calvo, T. (1986). *De la beneficencia al bienestar social: Cuatro siglos de acción social*. Consejo de colegios oficiales de diplomados en trabajo social. Madrid: Siglo XXI.
 - López, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su handicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En Gimeno, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 457 - 458. Madrid: Ediciones Morata.
 - López M. (2011). Barreras que impiden la Escuela Inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37 – 54. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/23-710-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/23-710-1-PB%20(2).pdf)
 - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.). *LOMCE. Paso a paso: Atención a la Diversidad en Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso/LOMCEd_pasoapaso_primaria_diversidad_v4/LOMCEd_pasoapaso_primaria_diversidad_v4.pdf
 - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.). *LOMCE. Paso a paso: Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso/LOMCEd_pasoapaso_secundaria_obligatoria_bachillerato_diversidad_v4/LOMCEd_pasoapaso_secundaria_obligatoria_bachillerato_diversidad_v4.pdf

paso/LOMCEd_pasoapaso_secundariaybac_diversidad_v4/LOMCEd_pasoapaso_secundariaybac_diversidad_v4.pdf

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Parrilla, A. y Susinos, T. (2008). Dar voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 157-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160212.pdf>
- Pérez, V. (2005). *La infancia abandonada en España (siglos XVI-XX)*. Madrid: Real Academia de la Historia. Recuperado de http://publicaciones.rah.es/product_info.php?products_id=268&osCsid=a77f38f8a615b44271103e12708adb9f
- Puelles, M. (2012). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Romans, M., Petrus A. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2007). Diversidad funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. En Álvarez, L., Barberena, T., Reboiras, O. y Evans, J. (Coords.), *Comunicación y discapacidades: actas do Foro Internacional*, 321 – 330. Santiago de Compostela: Observatorio Galego dos Medios. Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill. Recuperado de http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2002). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Úcar, X. (2004). *De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre educación*, 129 (2), 129 – 143.

11.2. WEBGRAFÍA.

- Comisión Europea (2015). Europa 2020. Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias (2015). *EDUCASTUR. Oferta educativa*. Recuperado de <https://www.educastur.es/guia/estudiantes/oferta-educativa>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2012). Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. España: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3_ei.pdf
- Gobierno del Principado de Asturias (s.f.). *Apoyo en el entorno e integración. Centro de apoyo e integración*. Recuperado de <https://www.asturias.es/portal/site/webasturias/menuitem.4b280f8214549ead3e2d6f77f2300030/?vgnextoid=c4a4950864c5f010VgnVCM100000b0030a0aRCRD&vgnnextchannel=441d4aad816cd210VgnVCM1000002f030003RCRD&i18n.http.lang=es>
- Ministerio de Educación y Ciencia (s.f.). *Educación Inclusiva*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/index.html>
- Servicio Público de Empleo Estatal (s.f.). *Empleo con apoyo en el mercado ordinario de trabajo*. España: Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Recuperado de https://www.sepe.es/contenidos/personas/encontrar_empleo/empleo_personas_discapacidad/empleo_con_apoyo.html