

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



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

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



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

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

CENTROS QUE ROMPEN BARRERAS PARA SER MÁS INCLUSIVOS: CLAVES PARA LA TRANSFORMACIÓN

Simón Cecilia¹; Echeita, Gerardo²;

Universidad Autónoma de Madrid (España)

¹e-mail: cecilia.simon@uam.es, ²e-mail: gerardo.echeita@uam.es, e-mail:

Resumen. En este trabajo se muestra la experiencia llevada a cabo en tres centros escolares y cuyo objetivo fue el de identificar las principales transformaciones realizadas en sus culturas, políticas y prácticas, así como las condiciones que lo facilitaron, para responder con equidad a la diversidad del alumnado sin exclusiones. Por otro lado, se pretendía desarrollar recursos encaminados a promover la reflexión e invitar a otros centros a iniciar su propio proceso de revisión de barreras e introducción de mejoras.

Esta experiencia forma parte del trabajo realizado en el proyecto europeo Teaching diverse learners in (School)Subjects, coordinado por Kerstin Merz-Atalik y Heike Tiemann (University of Education Ludwigsburg) y en el que participaron universidades y centros escolares de seis países (Alemania, España, Islandia, Lituania, Luxemburgo y Suecia). Los centros españoles han sido el centro de Formación Padre Piquer, el colegio Cardenal Spínola y el centro educativo Ponce de León, todos ellos en la Comunidad de Madrid.

Los cambios realizados en estos centros están en plena sintonía con lo que la investigación destaca como más relevante para enfrentar el desarrollo del complejo y dilemático proceso hacia una educación más inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, prácticas docentes, condiciones, transformación de centros



INTRODUCCIÓN

Avanzar hacia sistemas educativos con mayor equidad no es tarea sencilla, y se constituye en un reto claro para el que se requiere de la adopción de medidas urgentes a nivel global (Ainscow, 2016). No podemos hablar de la pretendida calidad a la que aspiran tales sistemas sin que la misma vaya acompañada de equidad.

Creemos conveniente recordar que, aunque aquí nos centremos en cómo concretar ese reto (no precisamente nuevo) en los centros escolares, evidentemente esta tarea no compete solo a estos, sino que se trata de una empresa sistémica que afecta a las condiciones existentes en la escuela, entre las escuelas y más allá de las escuelas, en lo que se ha venido a denominar *ecología de la equidad* (Ainscow, 2012).

Centrando nuestra mirada en los centros escolares, si compartimos los valores que fundamentan la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) y entendemos, por tanto, que las acciones que se lleven a cabo en los mismos deberían estar alineadas con dichos valores, no hablamos de un proceso que implique únicamente a lo que ocurre en el aula. Si bien es ahí donde muchas (aunque no todas) de las acciones encaminadas a articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) se ponen en evidencia, las mismas no dejan de ser, en buena medida, el resultado de las culturas y políticas existentes en el centro. Por ello, si realmente queremos avanzar hacia un sistema educativo y unas prácticas escolares con capacidad para acoger, reconocer y responder con equidad a toda la diversidad del alumnado, sin restricciones ni exclusiones y, por tanto, en la dirección de garantizar su derecho a una educación inclusiva, son necesarias transformaciones profundas en los diferentes planos o dimensiones de los centros.

En todo caso será necesario cambiar radicalmente la “gramática escolar” existente como proponen Tyack y Cuban (2001). Con los pasos y al ritmo que cada centro requiera, pero ¡poniéndose en marcha! (UNESCO, 2005; 2016). Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo el foco de atención se ha puesto en las prácticas de aula. Esto es, en todo lo que ocurre alrededor de la programación, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas, lo que varios autores han llamado una “pedagogía inclusiva” (Florian y Linklate, 2010).

El trabajo que se presenta se ha desarrollado en el marco de un proyecto financiado por la Unión Europea (Lifelong Learning Programme Comenius Network, 541969-LLP-1-2013-1-DE-Comenius-CNW), titulado Teaching diverse learners in (School)Subjects

Este proyecto ha sido coordinado por Kerstin Merz-Atalik y Heike Tiemann (University of Education Ludwigsburg) y cuenta con la participación de universidades y centros escolares de seis países europeos (Alemania, España, Islandia, Lituania, Luxemburgo y Suecia): University of Education Ludwigsburg (Alemania), Universidad Autónoma de Madrid (España), Geschwister-Scholl-Schule (Alemania), Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik (Alemania), University of Iceland (Islandia); Siauliai University (Lituania), Zokniun Progymnasium Siauliai

(Lituania); Sandoros Progymnasium (Lituania), University of Luxembourg (Luxemburgo), University of Borås (Suecia). En el caso de España, los centros escolares que han formado parte del trabajo realizado han sido: el centro de Formación Padre Piquer, el colegio Cardenal Spínola y el centro educativo Ponce de León.

Estos centros están insertos en un proceso continuo y sistemático de revisión de barreras, mejora e innovación. Por tanto, asumen que, si bien están dando pasos, quedan barreras pendientes por afrontar y saben que aparecerán otras nuevas, lo que requiere del correspondiente proceso de identificación y planificación. Por ello, todos se identifican con la afirmación de Booth y Ainscow (2015) respecto a la denominación de “centros inclusivos”:

En el único sentido en el que sería deseable proclamar a un centro escolar como “inclusivo” es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos. (Booth y Ainscow, 2015, p.31)

En este sentido, en lugar de “buenas prácticas” preferimos hablar de “prácticas inspiradoras”, pues consideramos que estos centros lo que nos aportan son experiencias y no tanto “modelos a seguir”. Estas prácticas “inspiradoras” se insertan en un determinado contexto y realidad, y su objetivo es invitar a otros centros a reflexionar, algo que, como bien sabemos, es la base de todos los procesos de mejora.

OBJETIVOS

Los objetivos del trabajo llevado a cabo junto con los tres centros españoles fueron los siguientes:

1. Identificar y describir las principales transformaciones realizadas en sus culturas, políticas y prácticas, así como las condiciones que lo facilitaron, encaminadas a articular con equidad la presencia del aprendizaje y la participación de todo el alumnado, sin exclusiones.
2. Compartir la experiencia con otros centros europeos, con la finalidad de promover la reflexión en los mismos e invitarles a iniciar su propio proceso de revisión de barreras e introducción de mejoras.
3. Generar recursos (vídeos) que puedan ser útiles en procesos de formación inicial y continua del profesorado u otros profesionales.



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia realizada se ha estructurado en dos fases.

Fase 1

Se promovió la reflexión conjunta con los tres centros con el objetivo de profundizar en las condiciones que les han permitido iniciar y sostener los cambios, entendiendo que faltan muchas barreras por enfrentar y que no existe un “centro modelo”.

Para ello, se llevaron a cabo dos discusiones grupales en las que participaron, según los centros: el equipo directivo miembros del departamento de orientación, del profesorado y del equipo de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Se realizó un análisis temático del discurso (Braun y Clarke, 2006) con las siguientes cuestiones generales como guía de indagación: a) la diversidad en el centro (valoración e interpretación); b) cuáles son las razones de diferente tipo que han motivado el cambio en cada centro; c) qué cambios se han realizado en las prácticas; d) qué condiciones han hecho posible iniciar y mantener este proceso de transformación.

Resultados

Como resultado del proceso de discusión grupal, desde la perspectiva de los centros participantes, los cambios realizados se pueden organizar en torno a los siguientes temas (para un desarrollo más amplio ver Simón, Sandoval, Echeita, Calero, Nuñez, de Sotto, Pérez y García, 2016):

- a) Reflexión. Equipos docentes que saben buscar y cuidar los momentos para la reflexión y el análisis de sus prácticas y su relación con los valores inclusivos que quieren mantener.
- b) Cooperación y apoyo. Diferentes formatos de trabajo colaborativo y cooperativo, tanto entre el alumnado como entre el profesorado.
- c) Aprendices activos y aprendizajes globalizados. Formas de organización de los contenidos para abordar el aprendizaje de forma más globalizada, motivadora y con mayor capacidad de ajuste a la diversidad de capacidades, intereses o ritmos de aprendizaje del alumnado.
- d) Confianza y escucha. Profesorado que confía y escucha con sinceridad lo que sus alumnos y alumnas tienen que decirle para mejorar su práctica docente.

- e) Centros en la comunidad. Apertura de los centros a su comunidad y preocupación por la participación de las familias en un marco de confianza mutua y responsabilidad compartida.
- f) Liderazgo. Equipos directivos que contribuyen a crear las condiciones y el clima de relaciones necesario para hacer frente a los constantes desafíos del proceso hacia una educación más inclusiva.

Fase 2

Una vez compartidos los resultados de la fase anterior, y con la finalidad de responder al tercer objetivo del trabajo, se llevaron a cabo reuniones individuales con el equipo de cada centro español implicado en el proyecto. En estas reuniones se elaboraron los guiones que fundamentaron el vídeo en el que se muestran sus experiencias.

Resultados

El resultado de este trabajo se reflejó en tres videos (uno por centro). A estos vídeos, así como los realizados por los restantes equipos de los países que han participado en el proyecto, se puede acceder a través de la página web del mismo: <http://www.tdivers.eu/>

CONCLUSIONES

El resultado del trabajo realizado ha sido positivo en varios planos:

- Los centros españoles han encontrado una oportunidad de reconocimiento de su tarea por parte de todos los centros implicados en el proyecto, lo que ha tenido un efecto motivacional muy importante para ellos. Como bien sabemos, los procesos de inclusión son complejos y dilemáticos. Precisamente por ello son bienvenidas todas las oportunidades de motivación y reconocimiento a los que se enfrentan día a día a esta tarea.
- Ha servido para reforzar los procesos de reflexión sobre la práctica y las condiciones que han hecho posible el proceso, algo básico en todos los proyectos de mejora. Esto ha sido reconocido como algo importante por parte de todos los centros que han participado en la experiencia.
- Los materiales generados son útiles. Se han comenzado a emplear en actividades de formación inicial (en la UAM) y continua (tanto en España como en países latinoamericanos). Han sido valorados de forma muy positiva en relación con la finalidad para la que fueron hechos: no mostrar “buenas prácticas” difíciles de sacar de un determinado contexto,



sino inspirar procesos de análisis y discusión, así como mostrar que es posible iniciar y sostener los cambios y transformaciones inherentes al proceso de educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A global Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51:143. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13 (3), 289-310.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Londres: Routledge.
- Braum, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.rev.).Bristol: CSIE]
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386.
- Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., Calero, C., Nuñez, B., de Sotto, P., Pérez M.M., & García de la Torre, A.B.(2016). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 7-24. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2784/2663>
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). Por qué persiste la gramática de la escolaridad. En *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. (pp. 167-214). México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO.