

Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención

Autor: Santiago Omar Briones Zuñiga

Institución: Unidad Educativa Fiscal Dra. María Luisa Mariscal de Guevara

Correos Electrónicos: sant7ibriozu@gmail.com

Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención

RESUMEN

El artículo presenta una serie de reflexiones acerca de la educación inclusiva y tiene como objetivo identificar algunas metodologías y estrategias educativas comprometidas con una educación abierta a todos y orientada por valores comunitarios y democráticos, partiendo de un análisis previo de los enfoques existentes sobre este tema. Al mismo tiempo, se proponen estrategias metodológicas y actividades para llevar a cabo las prácticas y procesos inclusivos. Nuestro objetivo es identificar algunos de los enfoques y técnicas para el aprendizaje que tratan de no generar exclusión, de cara a establecer futuras propuestas o modelos de intervención.

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha escrito y discutido acerca de la educación inclusiva. Existe un gran número de investigaciones, libros y artículos que tratan este tema desde diferentes enfoques y perspectivas y bajo el cual se agrupan iniciativas y prácticas variadas (Ainscow, Booth y Dyson, 1995, 2000 y 2001; Stainback y Stainback, 1995 y 1999; Skrtic, 1991; Sailor, 1991; Zigmond y Baker, 1994; Arnaiz, 1999 y 2003; Grau, 1998; Lopez Melero, 1999; Echeíta, 2006; López, 2008). Sin ánimo de ser exhaustivos y de entrar en un debate terminológico sobre los distintos significados o conceptualizaciones efectuadas, proponemos un ejercicio. No nos fijaremos en el concepto sino en cómo lo abordamos.

Nos plantearemos un espacio desde dónde podemos reflexionar y trabajar metodologías y estrategias capaces de generar respuestas y prácticas organizativas comprometidas con una educación abierta a todos y orientada por valores comunitarios y democráticos. Se trata de responder a la diversidad reflexionando sobre la vida social y educativa de los centros, los enfoques cooperativos en las instituciones educativas y las metodologías más eficaces para llevar a cabo acciones o procesos inclusivos y de ciudadanía participativa.

DESARROLLO

1. Enfoques previos.

La introducción de la filosofía de la inclusión como una educación de calidad para todos basadas en la atención a las necesidades individuales de cada alumno, ha dado lugar al desarrollo de reflexiones desde teorías y prácticas distintas pero con un objetivo común: construir prácticas educativas alternativas basadas en la comunidad, en la igualdad y en la cooperación. Algunos de los antecedentes de la inclusión nos

remiten a las distintas perspectivas aportadas desde el campo escolar y de la discapacidad y de las distintas recomendaciones y conferencias llevadas a cabo por organismos internacionales como la UNESCO. Su finalidad ha sido la de contribuir a la mejora y a la calidad de la educación promoviendo aprendizajes que tengan en cuenta la diversidad y la participación e implicación de toda la comunidad. Así hemos de entender la inclusión como un proceso de cambio continuo que afecta de forma global y profundamente a las prácticas y modelos de la enseñanza.

En ese sentido, la educación inclusiva, tal como la definen Ainscow, Booth y Dyson (2006:40), se trata de un proceso de mejora e innovación sistemático, para tratar de promover el aprendizaje y la participación e integración de los alumnos, prestando especial atención a los más vulnerables o a aquellos que sufren algún tipo de discriminación. La UNESCO la define como hacer efectiva la participación y la igualdad de oportunidades de los grupos que viven en situaciones de mayor vulnerabilidad o discriminación, así como percibir las diferencias entre las personas como oportunidades para enriquecer las distintas formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005 y 2008). La meta de esta educación es diseñar y construir una comunidad educativa que promueva el aprendizaje y la participación de todas las personas sin exclusión. Porras (1999:80) y Hernández (1996: 318-319) señalan que este movimiento se fundamenta asimismo en una filosofía política que contempla a los centros como agentes de cambio en la sociedad promoviendo una mejora del sentido social que tienen las organizaciones educativas.

Booth, Nes y Stromstad (2003:168) señalan una serie de matices que se asocian al concepto de inclusión: Diversidad (en el sentido de apreciar la diversidad de todos los alumnos como un valor); Aprendizaje y participación (como superación de las barreras para el aprendizaje y la participación de docentes, estudiantes y de toda la comunidad educativa; y Democracia (como proceso que afecta a toda la sociedad en su conjunto y, por lo tanto, relacionado con la justicia para todos en la sociedad).

En la medida que entendamos este proceso como antónimo de *exclusión* y si compartimos que estar incluido tiene que ver, fundamentalmente, con sentirse parte de, ser apreciado y poder realizar aportaciones, la educación inclusiva significa también eliminar o reducir barreras al aprendizaje y luchar por una sociedad más igualitaria y equitativa. Es necesario por ello el trabajo colaborativo de padres, profesores y otros agentes comunitarios (Booth y Ainscow, 2002:61). Las ideas expresadas recogen los valores de un enfoque inclusivo citados por Pearpoint y Forest (1992): aceptación, pertenencia a la comunidad, relaciones personales, interdependencia, independencia y la consideración de padres y profesores como una comunidad de aprendizaje.

Este compromiso y esta forma de entender la educación exigen desarrollar métodos, recursos y estrategias innovadoras que favorezcan la participación y la adaptación a diferentes situaciones o escenarios. Al mismo tiempo, debe permitir flexibilidad e innovación suficiente, así como aumentar las oportunidades para la reflexión y la investigación desde una perspectiva reflexiva y crítica (Heargraves, 1996; Marchesi y Martin, 1998).

En definitiva, aunque estamos hablando de un tema de viejas raíces y presente en los discursos de las filosofías educativas clásicas, también implica repensar estos discursos de un modo creativo y conectado con un estilo de trabajo y una forma de concebir la educación y las organizaciones educativas, comprometidas con todas las personas que trabajan y participan en ellas: educadores, estudiantes, familias, personal de apoyo y servicios, directivos, voluntarios. Se debe responder a las necesidades de la comunidad y del entorno del que forman parte los centros, convirtiéndose éstos en organizaciones con capacidad de cambio y de transformación permanente (Booth, 1998). Algunos autores hablan de organizaciones inteligentes, eficaces o efectivas para todos, de calidad o democráticas entendidas como organizaciones que aprenden, que se organizan flexiblemente y con capacidad de transformación y mejora continua desde una perspectiva ética (Perkins, 1997; Apple y Beane, 2007; Argyris y Schön, 2002; Senge, 1990; Purkey *et al.*, 1983; Beare *et al.*, 1992; Davis *et al.*, 1992; López Rupérez, 1994; Lagerweij, 1997; Flecha, 2003; Ainscow, Hopkins *et al.* 2001; Bolívar, 2000):

“La organización ética es la culminación de la organización inteligente. Si por organización inteligente entendemos aquella que es capaz de producir procesos de cambio y de mejora que afecten a su propio conocimiento como organización y al rango de sus acciones, así como construcción intersubjetiva de la realidad, estamos afirmando que esta organización ha de ser capaz de dar sentido a sus acciones, encaminándolas hacia la construcción de un horizonte para su actuación” (Duart, 1999: 51).

DESARROLLO

Poner en práctica una educación de estas características implica no sólo una apuesta por la mejora y la calidad de la educación, sino también un cambio de mentalidad y de cultura. Supone acoger y crear una comunidad colaboradora, capaz de desarrollar unos principios éticos y unos valores compartidos por toda la comunidad educativa (Booth, 2006:211). Autores como Ainscow, Hopkins, West, Echeíta, Duk, llevan desde los años ochenta trabajando sobre una iniciativa denominada “Mejorar la calidad de la educación para todos” (*IQUEA –Improving the Quality of Education for All-*). Su finalidad principal ha sido encontrar la manera de promover el aprendizaje de todos los

miembros de la comunidad. Esto es desarrollar prácticas y acciones que reflejen esa cultura y valores, contando con la participación de todos y teniendo en cuenta que es necesario movilizar todos los recursos de los centros y de la comunidad para mantener el aprendizaje y superar las posibles dificultades que puedan surgir. Ello supone contemplar acciones pedagógicas que transformen e innoven en las instituciones educativas y en los entornos de los que forman parte. A continuación, se presentan algunas de las estrategias que pueden contribuir al desarrollo de dichas acciones.

2. Metodologías y estrategias para construir procesos y prácticas inclusivas.

Son numerosos los estudios que consideran las metodologías y estrategias pedagógicas como algunos de los elementos clave o condiciones necesarias para llevar a cabo una educación inclusiva (Ainscow, Hopkins y otros, 1998, 2001; Morris, 1991; Fullan 1991; Thousand y Villa 1991; Skrtic 1991; Wang, Reynolds y Walberg, 1995; Echeita, 2004). Estos elementos han sido considerados como uno de los eslabones principales de los procesos de inclusión, facilitadores de una educación inclusiva significativa y de la participación (Arnaiz, 2003:170).

Desde una perspectiva pedagógica, algunas de las estrategias y recursos que se proponen se fundamentan en enfoques y presupuestos constructivistas que buscan un aprendizaje significativo. Éste busca potenciar el aprendizaje permanente y el trabajo autónomo del estudiante a través de la acción y la experimentación. El constructivismo enfatiza los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, resultado de un proceso de interacción del ambiente y de las personas. Para el enfoque constructivista el aprendizaje es la construcción de conocimientos a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona. Se enfatiza asimismo el papel del componente social del aprendizaje. Vygotsky (1978, 1991) afirma que aprender es, por naturaleza, un fenómeno social que permite la adquisición del nuevo conocimiento mediante procesos de interacción entre las personas. De ahí la potencialidad pedagógica de los grupos de aprendizaje colaborativo y de una metodología centrada en el diálogo, la negociación y la construcción del conocimiento y la adquisición de competencias a través de distintas actividades y contextos formales y no formales a los que se enfrentan las personas cotidianamente: escolares, laborales, personales o comunitarios. **(Tabla 1).**

Tabla 1. Metodologías y Estrategias	
Metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo	Tutoría entre iguales/compañeros: Tutoría por alumnos (alumno tutor); Estrategias de colaboración y apoyo/ayuda mutua: Grupos de apoyo

	<p>entre profesores, “dos tutores”;</p> <p>Comunidades o comisiones de apoyo, actividades convivencia o programas de mediación entre compañeros, Grupos de Servicio al Estudiante en la Escuela, Círculos de amigos, El club de los deberes, Prácticas guiadas. Estrategias de resolución interactiva de problemas. Estrategias de aprendizaje por proyectos o tareas.</p> <p>Comunidades de aprendizaje, Instrucción basada en la comunidad. Enfoques centrados en la persona más el entorno. Centros de Interés, Rincones. Grupos interactivos/aprendizaje dialógico. Grupos de investigación.</p> <p>Aprendizaje intergeneracional y entre pares, El contrato didáctico o pedagógico. Técnicas como Jigsaw, TGT (Teams Games Tournaments), Circles of learning-círculos de aprendizaje, etc.</p>
<p>Metodologías y técnicas de aprendizaje colaborativo</p>	<p>Trabajo de apoyo y entre colaborativo docentes:</p> <p>Docencia/enseñanza compartida, modalidades de aprendizaje entre iguales o co enseñanza de dos profesores en el aula. Enseñanza recíproca entre pares: Comisiones de apoyo o ayuda mutua entre compañeros. Actividades de formación en centros basadas en estudio de casos o en datos procedentes de</p>

	<p>entrevistas. Diálogo: Tertulias literarias dialógicas, entrevistas, debates, discusiones grupales, apuntes o lectura en parejas. Redacción: ensayos, escritura colaborativa, los diarios interactivos. Resolución de problemas: estudio de casos, investigaciones grupales. Aprendizaje por descubrimiento: basado en problemas, proyectos de investigación, estrategias propias de la investigación-acción y sus ciclos de acción-reflexión, etc.</p>
--	---

Junto a estas estrategias educativas debemos tener en cuenta una serie de principios didácticos referidos al tipo y organización de los recursos y actividades planteadas. En este sentido, si son actividades grupales o individuales, modo de agrupamiento (flexibilidad y variedad de situaciones interactivas y de trabajo conjunto entre el alumnado: parejas o pequeños grupos donde puedan contrastar distintos puntos de vista y ayudarse entre ellos), globalización en las actividades curriculares, utilidad de los aprendizajes, actividades complementarias programadas, actividades abiertas que permitan distintos niveles de resolución y de complejidad, individualización y realización de planes personalizados, teniendo en cuenta los distintos ritmos o secuencias del aprendizaje.

CONCLUSIONES.

Nos encontramos en un momento de grandes complejidades e incertidumbres en los que estamos abocados a numerosos interrogantes, entre ellos cómo fomentar las interacciones y vínculos con el entorno, con el otro/otros, sin exclusiones, para poder transformar la realidad y desarrollar el potencial de las personas, creando al mismo tiempo un clima de confianza y respeto mutuo. El concepto de educación inclusiva puede contribuir a fortalecer el desarrollo de procesos y prácticas educativas de calidad y más equitativas, ofreciéndonos la posibilidad de construir aprendizajes significativos y relevantes para las personas.

Algunos autores se plantean cómo desarrollar sistemas y prácticas educativas inclusivas sin una verdadera sociedad inclusiva y accesible para todos (Echeíta, 2006; AAVV, 2009). Nos preguntamos si se dan las condiciones suficientes y necesarias para el cambio que se propone. Para ser efectivos debemos formar parte de una estrategia más amplia en la que se requieren negociaciones sobre valores y principios,

un énfasis mucho mayor en la colaboración y la participación y un reconocimiento de la responsabilidad y el compromiso que todos tenemos. No podemos olvidar que las organizaciones educativas funcionan como centros de recursos de aprendizajes que pueden ser compartidos y movilizados.

En cualquier caso, debemos ser capaces de generar culturas abiertas y dinámicas sociales convergentes y no exclutoras, basadas en la integración, la convivencia, la creatividad y la negociación. La UNESCO indicó que el propósito de la inclusión era proporcionar respuestas a las distintas necesidades de aprendizaje tanto en entornos educativos formales como no formales, así como percibir las diferencias entre las personas como oportunidades para enriquecer las distintas formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005:14). La inclusión entonces puede convertirse en algo muy simple: compartir y aceptar diferencias. De hecho algunos autores han analizado la inclusión educativa como una de las alternativas al llamado “dilema de la diferencia” (Dyson y Milward, 2000; Dyson, 2001; Norwich, 2008) bajo la perspectiva de concebir que la inclusión en esencia, es una actitud y un valor de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades (Ainscow, 2008; Echeita, 2006; Powers, 1996)

El compromiso que tenemos todos es crear estas oportunidades de cambio y alternativas para una educación comprometida e innovadora. Una intervención educativa generadora de respuestas que superen concepciones tradicionales, rígidas y a veces artificiales. En definitiva, acercar las sociedades a los centros e instituciones educativas y éstas a aquéllas, a los ciudadanos, consiguiendo que el afuera y el adentro vayan juntos en la misma dirección. Resulta prioritario partir de la premisa de que toda comunidad posee y construye recursos, agentes, organizaciones y redes de aprendizaje. Es preciso identificarlos y articularlos, a fin de construir y experimentar procesos y proyectos educativos y culturales surgidos de las necesidades de los diferentes ámbitos y contextos, ya sean la escuela, la calle, el patio o el teatro, y también, por qué no, de las posibilidades de esos espacios, tiempos y personas. Ainscow (2006) nos recordaba que la mejora educativa es básicamente un proceso social y que una orientación inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca, INICO. AAVV (2009). *Desafíos para una escuela inclusiva*. Madrid, Editorial CEP.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Argyris, C. (2002). *Sobre las organizaciones que aprenden*. México: Oxford.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Booth, A. y Ainscow, M. (2000). *Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea, Index for Inclusion.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. A. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

Marchesi, A. (2006). *Escuelas inclusivas: una apuesta por la calidad de la enseñanza*. III Seminario Nacional de Formação de gestores e Educadores. *Ensaios Pedagógicos*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília. Extraído el 20 de Febrero de 2009 desde <http://portamec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>

Porrás Vallejo, R. (1999). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Morón (Sevilla): MCEP.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia. Ginebra: UNESCO en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf