

Documento base de la guía

HACIA UN MODELO DE ESCUELA INCLUYENTE



CRESUR

Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

MARIO MARTÍNEZ SILVA
GLORIA GUAJARDO RAMOS
MA. DEL REFUGIO MARTÍNEZ ROCHA
SAÚL VALDEZ OBREGÓN

Documento base de la guía

HACIA UN MODELO DE ESCUELA INCLUYENTE



CRESUR

Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa



Hacia un Modelo de Escuela Incluyente

Diseño de portada: Luis Antonio Dominguez Coutiño

Primera edición, 2016.

Publicación supervisada por el Comité Editorial del Centro Regional
de Formación Docente e Investigación Educativa

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200

Comitán de Domínguez, Chiapas

CP: 30037

www.cresur.edu.mx

La edición de la obra estuvo a cargo de la División de Investigación e Innovación

Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores
y no del Comité Editorial del CRESUR.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra,
siempre y cuando se cite la fuente.

Hecho en México / Made in Mexico

Índice

•••••

Introducción	8
1. Conceptos clave para una educación inclusiva	9
2. Evolución de los modelos de atención educativa a la diversidad: El caso de la atención a las personas con discapacidad	12
3. Hacia un modelo de escuela incluyente	15
3.1 Valores y características de una escuela inclusiva	15
3.2 Orientaciones para la construcción de un proyecto de escuela incluyente	15
3.2.1 Dimensiones y etapas para desarrollar un proyecto inclusivo en las escuelas con base en las orientaciones del Índice	16
4. La colaboración escuela-familia	19
4.1 La relación escuela-familia	19
4.2 La participación de los padres	20
5. Enlaces y recursos para la educación inclusiva	22
Bibliografía	23

Hacia un Modelo de Escuela Incluyente

Mario Martínez Silva
Gloria Guajardo Ramos
María del Refugio Martínez Rocha
Saúl Valdez Obregón

Introducción

Aunque el enfoque de la educación inclusiva es relativamente reciente, podríamos señalar que, para el caso mexicano, nos encontramos aún muy lejos de concretarlo en un modelo de escuela que respete y atienda la diversidad personal, social y cultural de los educandos.

Caminar hacia esa dirección implica que las autoridades educativas, los padres de familia, los profesores, los estudiantes y la comunidad escolar en general compartan valores fundamentales de convivencia y respeto a la diversidad. Al mismo tiempo que se trabaja de manera participativa para ir creando las condiciones para aterrizar el enfoque en un modelo de escuela que se convierta en una comunidad de aprendizaje y genere apoyos de diferente naturaleza para garantizar el acceso de todos los estudiantes a una educación relevante.

La aspiración de construir un modelo de escuela incluyente, abierto a la participación de la comunidad y que garantice la igualdad de oportunidades para un aprendizaje significativo de todos los estudiantes, es no sólo legítima, sino fundamental y necesario para construir una sociedad más democrática y justa.

La Guía *Hacia un Modelo de Escuela Incluyente para la Educación Básica* tiene como propósito proporcionar recursos conceptuales y metodológicos para apoyar a los profesores, asesores técnico pedagógicos y directivos escolares en su camino para construir un modelo de escuela que respete y atienda de manera flexible y con equidad la diversidad de los estudiantes y sus contextos. Un modelo de escuela que abogue por el derecho que tienen todos los niños y jóvenes de este país a una educación de calidad con pertinencia individual y social. Una escuela que se constituya en un espacio para el desarrollo personal de los estudiantes, profesores y familias de la comunidad. La construcción de la presente Guía ha tenido como referente básico la traducción y adaptación al español del *Índex para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, que ha servido como instrumento metodológico para diseñar el Programa de Mejora para una educación incluyente en las escuelas (Booth, Ainscow y Kingston, 2006).

La Guía inicia con un apartado que comprende la definición de una serie de conceptos clave que sirven como referente para la comunicación entre los diversos actores educativos a nivel escolar. Aquí se abordan conceptos como el de equidad educativa, participación social, apoyos educativos, barreras para el aprendizaje y la participación, educación inclusiva, e inclusión e integración escolar.

En el segundo capítulo se presenta una descripción muy general sobre los modelos de atención educativa a la diversidad, tomando como base el caso de la atención de las personas con discapacidad. Esta información pretende sensibilizar al profesor sobre la complejidad y visión progresista del enfoque de la educación inclusiva.

En el tercer capítulo se profundiza en el análisis de algunos valores y características del enfoque de la educación inclusiva y se proporcionan algunas herramientas metodológicas para la construcción de un proyecto de escuela incluyente tomando como base el Índex. Particularmente se revisarán las tres dimensiones, con sus respectivos indicadores, que las escuelas han de considerar para evaluar/planear su proyecto de mejora, así como las etapas implicadas en este proceso.

Finalmente, se presentan algunas reflexiones y orientaciones sobre el papel de los padres y las familias en la construcción de un proyecto de educación incluyente y cómo se puede impulsar su participación responsable en la vida de la escuela.

Conceptos clave para una educación inclusiva

Como resultado de nuestra experiencia social como estudiantes, docentes, padres de familia y ciudadanos en general, los profesores hemos desarrollado diversas concepciones, creencias y actitudes hacia la “diferencia”; hacia las personas y estudiantes que, por razones biológicas, sociales, culturales o de otra naturaleza, no se ajustan al estereotipo socialmente dominante. Estas concepciones, creencias y actitudes están presentes en nuestra forma de comprender, hablar y relacionarnos con las personas.

El lenguaje que utilizamos para hablar de las personas y para nombrar a los otros va cargado de valores personales, sociales y culturales de los cuales podemos ser o no conscientes.

Así, por ejemplo, el uso de expresiones como “el cieguito”, “la sordita”, “el rancherito” o “la indita”, que parecen un tanto inocentes para expresar ternura o cariño por una persona, pueden estar expresando un sentimiento de lástima, compasión y minusvalía por las personas a las que nos estamos refiriendo.

Lo mismo aplicaría para el uso de términos como “incapacitado”, “minusválido”, “capacidades diferentes”, “discapacitado” y “persona con discapacidad”. Cada uno de estos términos conlleva una semántica diferente a través de la cual se proyectan concepciones, creencias y actitudes distintas hacia las personas. Cuando usamos el lenguaje para referirnos a los otros, es importante tener en cuenta que lo que está en juego es la dignidad de las personas (Guajardo, 2009).

Por esta razón, es importante que los profesores y la comunidad escolar cuenten con una base conceptual común, que apoye la reflexión y debate hacia el interior de la escuela y con la comunidad. Un lenguaje que sintetice nuestros valores como comunidad educativa alrededor de la diversidad y la educación incluyente y que dignifique a las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación plena en la escuela y en la propia comunidad.

En ese sentido cabe preguntarnos: ¿Qué conceptos o términos es fundamental definir y compartir como comunidad escolar para hablar de la educación inclusiva?

Estos conceptos que denominaremos clave son: equidad educativa; integración escolar; inclusión educativa y educación inclusiva; barreras para el aprendizaje y la participación; y apoyos a la diversidad (Booth, et al., 2006).

Equidad educativa

El Diccionario de la Real Academia Española define el término equidad como “igualdad de ánimo”, “disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece”. Asimismo, define el término ánimo como “valor, esfuerzo, energía”, “intención, voluntad”. Desde estas acepciones podríamos concluir que la equidad hace referencia a la intención o voluntad de dar a cada persona lo que merece.

Si partimos de la premisa de la igualdad de las personas y del derecho de todos a una educación de calidad, equidad educativa significa dar a todo el alumnado las oportunidades y los apoyos para acceder a una educación relevante individual y socialmente; una educación que tome en consideración y concilie los intereses y aspiraciones de la persona en lo individual y lo social.

Según la SEP (2015), el concepto de equidad educativa refiere al tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos y todas, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política.

La UNESCO (2012) señala que equidad en educación implica educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento para el aprendizaje. En este sentido, equidad educativa significa tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos y sus familias, de las comunidades y las escuelas, y ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes (UNESCO, 2002; Bracho y Jiménez, 2009).

Integración escolar, inclusión educativa y educación inclusiva

Los conceptos de integración escolar, inclusión educativa y educación inclusiva suelen utilizarse en la escuela como sinónimos en unos casos y como conceptos antagónicos en otros.

En realidad estos términos no son excluyentes y han sido utilizados para expresar concepciones teóricas y evolutivas acerca de cómo se ha conceptualizado la diversidad y los modelos de atención educativa a la diversidad.

La integración escolar alude al propósito de que todos los niños y jóvenes, cualquiera que sea su condición personal o social tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se basa en los principios de normalización, sectorización y enseñanza individualizada.

El concepto de integración escolar constituyó un avance en la conceptualización de las diferencias individuales. Se trata de promover que los niños y jóvenes, cualesquiera que sean sus condiciones individuales, lleven una vida lo más normal posible, beneficiándose de la participación en los ámbitos familiar, social, escolar y laboral, disminuyendo o eliminando los procesos de marginación y exclusión a los cuales han sido sometidos. Significa refrendar el derecho y la oportunidad que tienen los niños y los jóvenes para asistir a la escuela regular, a la escuela del barrio o de la comunidad y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. Implica también que los niños y jóvenes lleven el mismo currículum escolar que el resto de sus compañeros y no un currículum diferenciado o paralelo.

La integración escolar ocurre, por ejemplo, cuando un alumno con discapacidad intelectual que asiste a una escuela de educación especial, es valorado por su nivel de discapacidad y es aceptado en una institución educativa regular gracias a la mediación de los profesionales de la educación especial. En la escuela se combina el trabajo en el aula regular con el del aula especial o se acude en contraturno a recibir apoyo escolar en alguna otra institución; además, se realizan adaptaciones curriculares a fin de que el alumno aprenda lo que de acuerdo con su nivel de discapacidad, está en condiciones de aprender.

Los conceptos de integración escolar e inclusión educativa tienen como elemento común la incorporación de los estudiantes con alguna discapacidad o alguna condición social o cultural diferente (por ejemplo, lengua materna indígena) a la escuela regular. De alguna manera, ambas son estrategias para el logro de un fin: la educación de los estudiantes en un ambiente lo más natural posible.

Sin embargo, el término inclusión educativa es más abarcador y más amplio que el de integración, ya que considera no sólo la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad, sino también la atención educativa en contextos regulares de las personas en condiciones de vulnerabilidad como las mujeres, los indígenas, los migrantes, etc.

La inclusión es una acción más profunda a la que se ha referido la integración educativa. Blanco (2006) y Guajardo (2009) advierten no confundir la integración educativa con la inclusión. La inclusión es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta incorpora a los excluidos del sistema educativo sin adecuarlo; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos (indígenas, migrantes, personas con discapacidad o cualquier otra población en situación de vulnerabilidad (Guajardo, 2009).

Por otra parte, el concepto “*educación inclusiva*” es mucho más amplio que el de integración e inclusión escolar e implica un cambio de enfoque en la educación de todos los niños y jóvenes. La educación inclusiva es un enfoque educativo para mejorar todos los aspectos de una escuela, de modo que los niños, sus familias y el personal se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados (Booth et al., 2006).

La educación inclusiva no refiere ya sólo a la atención educativa de las personas “diferentes” (por sus capacidades, cultura, lengua o condición de género), sino a un modelo de educación para todos los estudiantes que son reconocidos como sujetos individuales, con diversidad de historias, contextos y necesidades educativas que deben ser cubiertas por la escuela y los demás espacios de socialización. Hace referencia tanto a las personas con discapacidad como a todas que están en condiciones o riesgo de vulnerabilidad y de exclusión educativa y social. La educación inclusiva asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes.

Barreras para el aprendizaje y la participación

Por barreras en el aprendizaje entenderemos todos aquellos elementos del entorno escolar, familiar y social que impiden, dificultan o limitan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Una condición para hacer posible una educación inclusiva es la eliminación de estas barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Supone, además, que las instituciones educativas han de tener la capacidad para movilizar los recursos profesionales, tecnológicos, físicos y financieros del propio centro escolar y su entorno.

La inclusión se puede ver dificultada cuando los niños o los profesionales de la educación encuentran barreras para el juego, el aprendizaje y la participación. Estas barreras pueden proceder de cualquier aspecto del centro: su distribución física, su organización, las relaciones entre los niños y los adultos y el tipo de actividades de aprendizaje que se proponen (Booth et al., 2006).

El concepto de *Necesidades educativas especiales* pone la atención en la identificación de las condiciones intelectuales, físicas, culturales sociales o familiares de los estudiantes y, con base en ellas, realiza adecuaciones curriculares para su atención. Pensemos en un estudiante de educación primaria que tiene un rezago significativo en el aprendizaje inicial de la lengua escrita. Desde la primera perspectiva de las necesidades educativas especiales, los profesores estarán preocupados por identificar el nivel cognitivo del estudiante, el nivel en el proceso de aprendizaje de la lectura en el que se encuentra, si conoce las letras del alfabeto, etc. Con esta información como base, la profesora y el personal de apoyo a la escuela elaborarán un programa “diferenciado” que atienda las necesidades educativas detectadas en el estudiante.

En cambio, el concepto *barreras para el aprendizaje* pone su atención en la escuela y su entorno para identificar y eliminar todos aquellos elementos que pueden constituir una limitación para el aprendizaje de los estudiantes y, en cambio, propone construir ambientes y condiciones para favorecer el aprendizaje de todos (Booth et al., 2006). Continuando con el ejemplo del estudiante con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita, desde un enfoque incluyente, la escuela pensará en principio que el aprendizaje es un proceso cognitivo y sociocultural, que este proceso es desigual en los niños y que una manera de apoyarlo, será generar un contexto escolar lector para todos los estudiantes.

Apoyos a la diversidad

Si asumimos que una de las responsabilidades más importantes de la escuela es la de crear condiciones para el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como rasgo común de los grupos escolares, los apoyos a la diversidad (de tipo profesional o tecnológico) no deben ser dirigidos a estudiantes en particular, sino a toda la comunidad. Así, el apoyo a la diversidad se concibe desde una perspectiva mucho más amplia como todas las actividades que aumentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad (Booth et al., 2006).

El profesorado puede apoyar el aprendizaje de un estudiante proponiéndole alguna actividad específica o proporcionándole alguna herramienta para el aprendizaje (material manipulable, por ejemplo), pero también proporcionan apoyo cuando planifican las actividades pensando en todos los niños, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los niños se ayudan entre sí.

Cuando se planifican actividades para lograr la participación de todos, la necesidad de apoyo individual se reduce. De la misma forma, la experiencia de apoyo a un alumno puede incrementar el aprendizaje independiente y activo de ese niño, al tiempo que proporciona ideas para mejorar el aprendizaje de un grupo más amplio (Booth et al., 2006). Esta visión sobre los apoyos a la diversidad implica que todos los actores sociales implicados en la educación de los niños y jóvenes en una institución (el director, los profesores y los demás profesionales de apoyo a la educación) asuman de manera compartida esta responsabilidad.

Los apoyos a la diversidad son de diferente naturaleza (profesionales, tecnológicos, etc.) y son de carácter institucional o extrainstitucional. Si una escuela tiene un museo, una biblioteca o una escuela de arte cercanos a su comunidad, estos espacios y los recursos culturales con los que cuentan son un recurso muy valioso para promover el aprendizaje de todos los estudiantes (Booth et al., 2006).

Este cambio en la visión de los apoyos es muy importante. El enfoque de los apoyos que vincula asistentes y personas, sin el objetivo de reducir tal dependencia, sigue siendo habitual. Puede constituir una gran barrera para su participación y obstaculizar el desarrollo de una responsabilidad compartida, con el diseño y la implementación de acciones educativas de manera colaborativa.

2 *Evolución de los modelos de atención educativa a la diversidad: El caso de las personas con discapacidad*

Como se mencionó en el capítulo precedente, el concepto de educación inclusiva es relativamente reciente y muy amplio y es producto de la evolución de las sociedades y de la lucha por los derechos humanos y por una educación plena de diferentes colectivos: las personas con discapacidad, las mujeres, los grupos indígenas, la población migrante, etc.

En este apartado, revisaremos, de manera muy general, algunos de los modelos que han existido para la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad, como un ejemplo de la evolución que ha tenido la atención a la diversidad; desde modelos asistencialistas, excluyentes por definición, hasta los modelos más incluyentes que ponen el énfasis en el derecho de la persona con discapacidad a una educación inclusiva.

Las concepciones sobre la “normalidad” y la diferencia han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad. Estas concepciones han jugado un rol esencial para determinar el trato y/o la actitud hacia las personas con discapacidad, ya que nuestras creencias o ideas implícitas suelen regular o dirigir nuestras actuaciones.

En los pueblos primitivos, que eran cazadores y recolectores, lo básico tenía que ver con alimentación, traslado y defensa. De esa forma, cualquier miembro de la horda, tribu o clan que no tenía esa posibilidad de movilidad o de entender la dinámica de cooperación activa para la obtención del sustento diario o de defensa ante los grupos contrarios estaba en dificultades para sobrevivir o ser cuidado por el grupo. En este caso, evidentemente, estaban los niños, los ancianos y las personas con algún tipo de discapacidad física, sensorial o intelectual. Lo conducente ante estas situaciones y de acuerdo con las circunstancias del momento era la eliminación o el abandono de las personas, con las consecuencias obvias de dichos actos.

Conforme los pueblos fueron evolucionando en sus formas de gobierno y educación, también fueron desarrollando otras concepciones y actitudes ante la discapacidad. En algunos casos se les consideró elegidos por los dioses; de esa forma, se les respetaba y se les incluía en ceremonias religiosas. En el peor de los escenarios, se les asociaba con demonios o castigos divinos, por lo cual eran objeto de rechazo y hasta eliminación.

La llegada de la Edad Media y la influencia de la religión movieron algunos esquemas de interacción con las personas que tenían alguna discapacidad, hubo un mayor respeto por la vida, pero la actitud se inclinó hacia la caridad, la compasión y la lástima.

Durante el Renacimiento y hasta el siglo XVIII se inició y consolidó una idea asistencial con la construcción de asilos y hospitales, sobre todo por parte de grupos religiosos. Sin embargo, y por iniciativa de sacerdotes, se comenzó a tener la idea de que esta población podía ser objeto de educación, de esa forma surgen personajes que comienzan a atender individualmente a personas sordas y ciegas, con relativamente buenos resultados. Entre estos personajes tenemos a Pedro Ponce de León de origen español.

Estas acciones comenzaron a impulsar la idea de crear escuelas especializadas para la atención de este tipo de alumnado, como ocurrió en Francia cuando el abate L'Épée fundó la primera escuela pública para sordos. En este camino educativo no podemos dejar de mencionar a Jean Marc Itard, quien desarrolló en forma sistemática ideas para atender a personas con discapacidad intelectual. Estas ideas fueron continuadas por Edouard Seguin, quien en el Siglo XIX creó métodos especiales para educar también a personas con discapacidad intelectual.

Todo este movimiento y evolución de ideas fue extendiéndose por todo el mundo y generó la creación de múltiples y variadas instituciones que trataban de dar cobertura educativa a este tipo de alumnado. En el caso de México, el siglo XIX fue fundamental, ya que se comenzaron a fundar escuelas públicas para la atención de la discapacidad, sobre todo para sordos y ciegos.

Después de esta breve y general semblanza, podemos entrar de lleno en la evolución de los modelos de atención para los niños y jóvenes con discapacidad en México; y de esa forma podemos lograr una mejor comprensión acerca

de cómo hemos avanzado hacia una concepción de atención más incluyente, basada en principios de democracia, justicia social y derechos humanos.

En nuestro país podemos distinguir tres modelos esenciales de atención educativa de las personas con discapacidad: a) Modelo asistencial, b) Modelo médico y de rehabilitación y c) Modelo de integración educativa.

Modelo asistencial

El modelo asistencial puede ubicarse a partir del gobierno Juarista, que en 1861 con una inédita decisión propuso la creación de una escuela para personas sordas. Dicha circunstancia marcó un hecho muy relevante en la historia de la educación especial en México, porque reflejó la preocupación concreta de un gobierno para la atención de las personas con discapacidad auditiva.

En 1896, se creó la Dirección de Instrucción Primaria en la ciudad de México y Territorios, la cual generó la Inspección Higiénica y Médica de las Escuelas. Algo interesante de esta instancia era que en el desempeño de su función los inspectores encargados de esta tarea, al recorrer las escuelas, descubrieron que había alumnos que no aprendían o que estaban desfasados en sus aprendizajes, lo cual comenzó a perfilar la identificación de las dificultades de aprendizaje del alumnado. En este mismo periodo, creció la influencia de la parte higiénica y médica en la educación. De esta forma, comenzaron a perfilarse exámenes individuales a algunos niños considerados intelectualmente anormales o retardados, para darles un pase a escuelas especiales o instituciones de internamiento. Poco a poco y a partir de 1917, en los Congresos de Higiene Escolar comenzaron a tener mayor influencia los médicos, quienes con su formación fueron desviando el propósito educativo a uno de tipo clasificatorio. Esto con la finalidad de homogenizar los grupos y así mejorar el rendimiento y disminuir el desgaste del profesor. Esta situación se agudizó en 1921 con la organización de congresos sobre el niño, en los que predominaba el sector médico y se consolidó la idea de separar de las escuelas ordinarias a los niños con “anormalidades” y crear un sistema paralelo especializado.

Este modelo asistencial siguió fortaleciéndose con la fundación de más escuelas e institutos para las personas con discapacidad y para la rehabilitación de infractores y delincuentes. Es hasta principios de la década de los 60, que Jaime Torres Bodet crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial, de la cual comenzaron a depender todas las instituciones existentes de Educación Especial.

El inicio de la Educación Especial en México se dio bajo un modelo asistencial, el cual consideraba al sujeto como minusválido e impedido para realizar cualquier actividad productiva o intelectual, de ahí la necesidad de ampararlo. Este hecho repercutió en la creación de instituciones, la mayoría de ellas privadas, instaladas en conventos, hospitales o casas particulares, convirtiéndolos en escuelas o asilos para dar respuesta a esta creciente población durante casi un siglo.

Modelo médico y de rehabilitación

Este modelo inició abiertamente con la Creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en 1970, con lo cual se generó un cambio en la actitud de los llamados niños atípicos. Se enfocó en la investigación de detección y diagnóstico, así como de los métodos y técnicas de enseñanza para la recuperación de la atipicidad y su incorporación al mundo productivo. De esa forma, se da un incremento acelerado del número de escuelas especiales enfocadas a cada discapacidad; se crean los Grupos Integrados, los Centros de Rehabilitación de Educación Especial (CREE) y los Centros Psicopedagógicos (CPP), éstos dos últimos en 1972, para atender en contraturno a niños con problemas de aprendizaje y lenguaje.

En el modelo médico predominó la visión o idea de inferioridad biológica o fisiológica de los sujetos “atípicos”; es decir, se enfatizó la categoría de “carencia-deficiencia” y/o “problemas”. Por ello, el énfasis en las denominaciones de sordos e hipoacúsicos, ciegos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados físicos, inadaptados escolares y sociales; en consecuencia, la atención fue acaparada por la medicina y la psicología. En la concreción del modelo se utilizó la rehabilitación para enseñar a vivir y a trabajar lo más eficazmente posible con las aptitudes físicas residuales.

En este modelo, el discurso teórico centraba las dificultades en el sujeto, es decir, la persona era la portadora de la

problemática. La clasificación se fortaleció a través del conductismo, que atribuía una especial importancia al diagnóstico, el cual era el eje que permitía desprender el tratamiento rehabilitatorio para compensar la atipicidad y precisar las causas del problema. En este planteamiento se hicieron indispensables los equipos multidisciplinares, así como las instalaciones y herramientas para diagnóstico y terapia.

Modelo de integración educativa

Este modelo se inscribió en la década de los 90, con la Conferencia Mundial de Educación para todos en Jomtien, Tailandia. En este modelo, hay una profunda influencia del informe Warnock que se había realizado una década atrás, y más tarde también con la Declaración de Salamanca y su exhorto a promover y defender una escuela integradora.

En el contexto nacional, el Programa para la Modernización Educativa tuvo una influencia fundamental, ya que en la educación especial surgieron nuevos modelos de atención enfocados a ampliar la cobertura, la integración educativa y el desarrollo de capacidades sobresalientes. Estas políticas hicieron necesario integrar los servicios de educación especial a las aulas y escuelas regulares, así como buscar programas para estimular las aptitudes sobresalientes. En la parte legislativa, en 1993 la Ley General de Educación reconoció a la población con discapacidad en la distribución de recursos y le dio a la educación especial una orientación eminentemente educativa. Otro hecho relevante de mediados de esta década, fue el registro Nacional de menores con discapacidad, lo cual permitió precisar la población real para atenderla e integrarla educativamente.

El modelo de integración buscó en esencia: eliminar la educación paralela, y considerar a la educación especial como una modalidad de educación básica, buscando la equivalencia con los niveles regulares.

Por otra parte, también promovió criterios de calidad educativa en la forma de relevancia, cobertura, eficiencia y equidad, dando particular importancia al criterio de ningún tipo de exclusión. Estableció opciones graduales de integración y transitó hacia un modelo educativo basado en el orden curricular. La integración fue una estrategia que buscaba mejorar las condiciones (educativas, de vida y sociales) de las personas con discapacidad y/o NEE. La integración escolar se basó en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.

- **Normalización.** *Es el derecho a una vida lo más normal posible, adecuando las condiciones en donde se brinda la educación y accediendo a los mismos lugares, servicios y ámbitos.*
- **Integración.** *Hace referencia a las condiciones habituales de desarrollo en la sociedad, es la estrategia para lograr la normalización, fomentando el respeto y la aceptación a todos los ámbitos sociales sin segregación.*
- **Sectorización.** *Hace alusión a que las posibilidades de ingreso y permanencia de los educandos sea en las escuelas que están cercanas a sus domicilios.*
- **Individualización de la enseñanza.** *Explicita que se atiendan las necesidades educativas especiales en un contexto educativo grupal mediante adecuaciones curriculares que permitan tener acceso a lo establecido en el currículum regular.*

Este modelo de atención retomó del informe Warnock el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que dice que un alumno las presenta cuando tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículum en relación con sus compañeros de grupo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos, o cuando menos diferentes, para que logre los fines y objetivos educativos. La atención a dichas necesidades implica dotar de lo necesario a los alumnos con NEE para acceder al currículum, como hacerle adecuaciones, así como cuidar la estructura social y emocional donde se da el hecho educativo.

Por otra parte, la discapacidad también tuvo un cambio, porque el concepto de niño con discapacidad hizo referencia a una persona que necesitaba un ajuste en el currículum, no centrando los problemas en el individuo, lo cual obstaculizaba las oportunidades disponibles para los otros ciudadanos del país.

También se buscó eliminar la clasificación de personas “normales” y “especiales”, así como el modelo médico de deficiencia, enfatizando que el sistema educativo no debería segregar, sino ocuparse de los niños con NEE. Para el

logro de ese modelo, la educación especial adoptó el currículo de la educación básica. Como se señaló en el primer capítulo, los enfoques o modelos de la integración escolar y la inclusión educativa han evolucionado al de educación inclusiva, que asume una posición más vanguardista sobre los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

3 *Hacia un modelo de escuela incluyente*

Los aspectos que se abordan en este apartado han tenido como base el Índice para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil (Booth et al., 2006). Pretenden proporcionar a los profesores, directivos y padres de familia herramientas metodológicas para construir un programa educativo escolar con un enfoque incluyente, mismo que se ha de reformular progresivamente en la medida que se analicen de manera crítica y participativa los pequeños o grandes logros y los obstáculos.

3.1 Valores y características de una escuela inclusiva

Una escuela inclusiva difiere significativamente de una escuela tradicional, porque implica nuevas formas de hacer y pensar la escuela, donde lo más importante es la inclusión y participación activa de todas y todos los involucrados, independientemente de sus diferencias.

Para avanzar en la construcción de un modelo de escuela inclusiva, se habrá de romper, aunque sea gradualmente, con muchas concepciones del aprendizaje y la enseñanza, y de la interacción, que son un gran obstáculo para avanzar a favor de una educación más democrática, pertinente y abierta a la diversidad. Hay que dejar atrás el modelo de escuela tradicional aún vigente; aquella que de una u otra manera excluye a algunos alumnos, porque no entran en los parámetros esperados; que clasifica y etiqueta a los buenos alumnos de los considerados de bajo rendimiento o rezagados; que no acepta a los alumnos considerados diferentes; que promueve la competencia entre los alumnos antes que el aprendizaje cooperativo; que considera que todos los alumnos tienen que aprender directamente del docente y con los estándares preestablecidos; y que responde a un paradigma de homogeneidad validado en su momento por la masificación de la educación básica, pero que ahora es un paradigma excluyente que en el devenir histórico actual no tiene sustento jurídico, ético, teórico ni práctico.

Aún con la vigencia de un modelo de escuela tradicional, hay que reconocer que hay avances significativos en pro de una escuela abierta a la diversidad gracias a múltiples factores, entre ellos, las aportaciones de los movimientos de derechos humanos en pro de las minorías: mujeres, migrantes, indígenas, personas con discapacidad, etc.; así como otros cambios en contextos globales, como el uso libre de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los cambios en una cultura más ciudadana y democrática, y las variadas formas de aprender, comunicar y contactar con la colectividad. La escuela no puede estar ajena a estas nuevas formas de interacción, ni permanecer al margen como si nada del contexto cambiara.

Un gran reto es avanzar hacia una escuela inclusiva para posicionarse en el paradigma de la diversidad y la heterogeneidad. Una escuela de la diversidad no sanciona, no reprueba, no excluye. Es abierta a responder a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, porque todas las diferencias enriquecen los contextos para comprender más y mejor la vida.

3.2 Orientaciones para la construcción de un proyecto de escuela incluyente

Conformar un proyecto de escuela incluyente y abierta a la diversidad, capaz de adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, de generar y concretar apoyos para su participación y aprendizaje, y de eliminar las barreras que dificultan o limitan este propósito, es un proceso gradual que lleva tiempo y que implica la colaboración y el compromiso de toda la comunidad escolar (directivos, profesores, estudiantes, padres de familia).

Transitar de un modelo de escuela tradicional excluyente por definición a un modelo de escuela inclusiva es un proceso gradual y único para cada institución; no se puede construir un proyecto de esta naturaleza por decreto.

La concreción de un proyecto de escuela inclusiva conlleva la asunción de valores y creencias que, por desgracia y más allá del discurso, quedan fuera de la mayor parte de nuestras escuelas. La escuela inclusiva implica el desarrollo de una nueva cultura escolar que tiene como foco central garantizar una educación de calidad, socialmente pertinente.

Por otra parte, es difícil, si no imposible, identificar un centro educativo totalmente incluyente o excluyente. Aún las escuelas más tradicionales realizan algunas acciones para evitar la marginación o exclusión educativa de algún sector de su población, por ejemplo, para evitar el fracaso o la deserción escolar o para responder a las necesidades educativas de los estudiantes, con o sin discapacidad. Otras escuelas habrán tenido avances significativos que los identifiquen como una escuela incluyente, aunque tengan muchos rubros para mejorar.

En este apartado vamos a presentar una serie de orientaciones que sirvan como punto de partida para caminar hacia la construcción de un modelo de escuela incluyente. Dichas orientaciones han sido retomadas de Booth et al., (2006).

¿Cuál será el punto de partida para avanzar en la construcción del proyecto de escuela inclusiva? Creemos, como los autores citados, que hay dos grandes acciones que se tienen que realizar de entrada como colectivo escolar: una autoevaluación como escuela que lleve a elaborar un plan o ruta de mejora para atender las prioridades para el cambio. Encontraremos, seguramente, muchas similitudes con el Plan de Mejora que se viene trabajando en las escuelas mexicanas de educación básica.

Partir de una autoevaluación significa tomar un referente que refleje los valores inclusivos en la escuela, con la idea mejorar la participación de los estudiantes y de toda la comunidad escolar. La finalidad de la autoevaluación es reducir las barreras en el aprendizaje, fomentar la participación del alumnado y apoyar a la escuela para que responda a la diversidad de su población.

Además con la autoevaluación se trata de saber dónde estamos y qué aspectos se tienen que mejorar a partir de los conocimientos, opiniones y estudios que tienen los directivos, docentes, las familias y los alumnos de la escuela con respecto a una cultura inclusiva, a una política inclusiva y al desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela.

Realizar este proceso de autoevaluación permite a la escuela valorar su situación actual con respecto al grado de inclusión en que se encuentran, adaptarlo a sus necesidades, planear el desarrollo de acciones que los lleven a constituirse como una escuela cada vez más inclusiva, reflexionar a profundidad y evaluar sus progresos.

Este proceso implica una serie de fases de desarrollo de las escuelas: trabajar desde el Consejo Escolar de Participación Social y el Consejo Técnico Escolar en la elaboración de una Ruta de Mejora con un enfoque inclusivo. En esta ruta con un enfoque inclusivo deben participar las familias, los profesionales y el alumnado en el análisis de todos los aspectos de la escuela; identificando las barreras existentes para el aprendizaje y la participación, definiendo las prioridades en todas las fases del proceso del Plan de Mejora /Ruta de Mejora escolar para construir nuevas propuestas que lleven a prácticas inclusivas para el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos de la escuela. Para esto es importante hacer seguimiento permanente a las acciones propuestas; evaluando y redefiniendo el proceso, desarrollando cambios.

Esto significa un cambio profundo en las prácticas de enseñanza que tienen como principio rector la inclusión. Poco a poco hay que definir los aspectos que se trabajan en este proceso continuo y complejo de la dinámica interna de la escuela. Se debe tener la visión de las estrategias, planificar los contenidos tomando en consideración la diversidad de todo el alumnado, concretar un currículo flexible y abierto, la organización escolar y los procesos de aprendizaje y evaluación.

3.2.1 Dimensiones y etapas para desarrollar un proyecto inclusivo en las escuelas con base en las orientaciones del Índice

Para construir una escuela inclusiva es necesario visualizar las prácticas incluyentes y excluyentes en la escuela. Por lo tanto, es importante considerar tres dimensiones que se interrelacionan y se concretan en: la cultura, la política y las prácticas inclusivas. Esto permite ser conscientes de los cambios necesarios y las innovaciones que habrán de generarse en la escuela para transmitir y vivir esta cultura inclusiva con todos los miembros de la comunidad escolar. En la siguiente figura se representan las tres dimensiones que, de acuerdo con Booth et al., (2006),

hay que considerar en un proceso de autoevaluación como escuela incluyente.

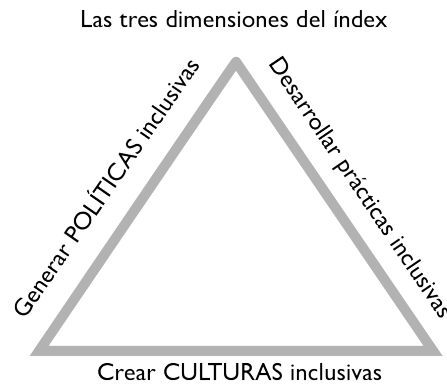


Figura 1. Las tres dimensiones en la autoevaluación de una escuela incluyente según Índice.

Aunque las tres dimensiones son necesarias para el desarrollo de la inclusión, la creación de culturas inclusivas se ha colocado deliberadamente en la base del triángulo; se consideran el corazón de la mejora. Desarrollar valores inclusivos compartidos y relaciones de colaboración puede conducir a cambios en las otras dimensiones. A continuación se hace una breve explicación de cada una de las tres dimensiones.

DIMENSIÓN A. Crear culturas inclusivas

Esta dimensión tiene que ver con el reconocimiento y valor que tienen todos los alumnos, creando un contexto inclusivo que acepta, acoge, colabora y estimula a todos los alumnos hacia mayores niveles de logro de sus aprendizajes. Estos valores inclusivos son compartidos por toda la comunidad escolar, se desarrollan en la cultura escolar como principios que guían la toma de decisiones en las políticas y prácticas cotidianas en las escuelas, así como en la innovación educativa y la mejora continua en las escuelas.

La dimensión Creación de culturas inclusivas comprende las subdimensiones A1. Construir comunidad y A2. Establecer valores inclusivos. Para cada una de éstas se enuncian los indicadores que hay que considerar. Los indicadores son características específicas, observables y medibles que sirven de guía para evaluar y hacer visibles los cambios y progresos en el proyecto de mejora de la Institución.

A.1 Construir comunidad

Indicadores

- A.1.1 Todo el mundo se siente bienvenido.
- A.1.2 Los niños se ayudan unos a otros.
- A.1.3 Los profesionales trabajan bien juntos.
- A.1.4 Los profesionales y los niños se tratan con respeto unos a otros.
- A.1.5 Los profesionales y los padres/cuidadores colaboran.
- A.1.6 Los profesionales asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en su hogar.
- A.1.7 Los profesionales y consejo escolar trabajan bien juntos.
- A.1.8 Todos los grupos locales están implicados en el centro.

A.2 Establecer valores inclusivos

Indicadores

- A.2.1 En el centro todos comparten el compromiso con la inclusión.
- A.2.2 Las expectativas son elevadas para todos los niños.
- A.2.3 Todos los niños son tratados por igual.
- A.2.4 El centro ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos.
- A.2.5 El centro ayuda a los padres/cuidadores a sentirse bien consigo mismos.

DIMENSIÓN B. Generar políticas inclusivas

Las políticas inclusivas son lineamientos cuyo propósito es orientar las acciones de la escuela en un mismo sentido para alcanzar los objetivos propuestos y apoyar la toma de decisiones. Esta dimensión garantiza que la inclusión esté impregnada en cada una de las políticas escolares y en todas las acciones implementadas en la escuela, para que mejore la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. También orienta a la escuela hacia una mejor respuesta educativa en la atención a la diversidad del alumnado, proporcionando así todos los apoyos necesarios para el desarrollo de los alumnos.

La dimensión Generar políticas inclusivas, comprende las subdimensiones B.1 Crear un centro para todos y B.2 Organizar el apoyo a la diversidad, con sus respectivos indicadores a considerar.

B.1 Crear un centro para todos

Indicadores

- B.1.1 Se da un trato justo a los profesionales en relación con las oportunidades de empleo y promoción.*
- B.1.2 Todos los profesionales nuevos reciben ayuda para la adaptación inicial.*
- B.1.3 Se anima a que todos los niños de la zona formen parte del centro.*
- B.1.4 El centro es físicamente accesible para todas las personas.*
- B.1.5 Se ayuda a todos los niños en su adaptación inicial.*
- B.1.6 Los profesionales preparan a los niños adecuadamente para pasar a otros centros.*

B.2 Organizar el apoyo a la diversidad

Indicadores

- B.2.1 Todos los apoyos están coordinados.*
- B.2.2 Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de niños.*
- B.2.3 La política de Necesidades Educativas Especiales es inclusiva.*
- B.2.4 La normativa vigente sobre Necesidades Educativas Especiales se utiliza para reducir las barreras en el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños*
- B.2.5 El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los niños.*
- B.2.6 Las normas de conducta hacen que el centro funcione mejor.*
- B.2.7 Existen pocas presiones para excluir a los niños considerados disruptivos.*
- B.2.8 Existen pocas barreras para el acceso.*
- B.2.9 Se intenta eliminar el bullying (acoso escolar).*

DIMENSIÓN C. Desarrollar prácticas inclusivas

En esta dimensión se pretende que en todas las prácticas escolares se refleje una cultura y una política inclusiva. La planificación del docente toma en cuenta la diversidad de su alumnado en actividades dentro y fuera del aula, promoviendo la colaboración de todos los alumnos para minimizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación. Se movilizan todos los recursos de apoyo disponibles para una intervención incluyente, que fomente un aprendizaje activo de todos los alumnos.

La dimensión Desarrollo de prácticas inclusivas incluye las subdimensiones C.1 Organizar el juego y el aprendizaje y C.2 Movilizar recursos, para las cuales también se enlistan los indicadores a considerar.

C.1 Organizar el juego y el aprendizaje

Indicadores

- C.1.1 Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños.*
- C.1.2 Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños.*
- C.1.3 Las actividades fomentan la participación de todos los niños.*
- C.1.4 Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas.*
- C.1.5 Las actividades evitan los estereotipos.*

- C.1.6 Se implica activamente a los niños en el juego y el aprendizaje.
- C.1.7 Los niños cooperan en el juego y el aprendizaje.
- C.1.8 Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños.
- C.1.9 Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto.
- C.1.10 Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración.
- C.1.11 Los profesores de apoyo/ayudantes apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños.
- C.1.12 Todos los niños participan cuando hay actividades especiales.

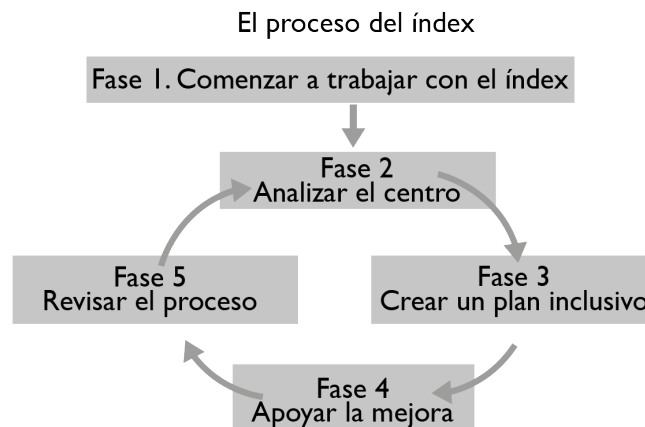
C.2 Movilizar recursos

Indicadores

- C.2.1 El centro está organizado para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación.
- C.2.2 Los recursos se distribuyen de un modo justo.
- C.2.3 Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación.
- C.2.4 Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales.
- C.2.5 Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación.
- C.2.6 Se conocen y utilizan los recursos del entorno.

En las prácticas educativas se concretan y aterrizan la cultura y las políticas incluyentes que no tendrán valor más que declarativo, mientras no se logren llevar al nivel de las actividades que se realizan dentro del aula, la escuela y el entorno escolar.

En este caso, la llegada a la escuela de un estudiante que se comunica en una lengua diferente al español, no sólo requiere de una cultura y políticas para su acogida en la comunidad educativa, sino también de acciones muy concretas que constituyan un apoyo para participación plena en las actividades sociales y académicas de la institución. Abrir espacios en el aula para que se compartan significados en lenguas diferentes al español, expresar en diferentes lenguas algún mensaje, y proporcionar apoyos en el aula y fuera del aula para aprender a comunicarse en la lengua oficial son acciones o actividades muy concretas que abonan a la construcción de un modelo de escuela incluyente.



4 La colaboración escuela-familia

4.1 La relación escuela-familia

La familia, el escenario educativo inicial más importante de la vida de cualquier individuo, ha ido desarrollando un papel cada vez más relevante en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de los niños. Además, el vínculo con la escuela cada vez es más indispensable y apremiante, requiriendo de una alianza que fortalezca a la terna niño-escuela-familia. Por eso, ambos ámbitos, hogar y escuela, deben ser analizados desde una

perspectiva que englobe su relación y los observe como sistemas independientes, pero interrelacionados. De las teorías ecológica y sistémica, surge una proposición que alude a tender un puente entre los dos ambientes (familia y escuela) para crear un sistema interactivo y fuerte que influya en el desarrollo del estudiante.

Bronfenbrenner (1987), desde la teoría ecológica sobre el desarrollo humano, resalta la importancia que tienen los ambientes sobre el desarrollo de la persona. El axioma que propone es que “el desarrollo supone una progresiva acomodación entre un ser humano activo que está en proceso de desarrollarse y las propiedades de los entornos en los que vive y participa la persona en desarrollo”.

Desde la teoría de sistemas, se reconoce que la escuela y la familia son entornos cambiantes, como lo es el ser humano. Por lo tanto, la relación entre la persona y su entorno tiene una influencia bidireccional y recíproca. A su vez, los entornos se extienden más allá del ambiente inmediato y se analizan en términos de sistemas. La capacidad para funcionar de manera efectiva que tiene cada entorno, ya sea la familia, la escuela o el trabajo, va a depender de la existencia de las interconexiones sociales entre los entornos o ambientes. Estas conexiones se deben caracterizar por contar con una participación conjunta, una comunicación adecuada y un intercambio de información entre un entorno y el otro.

De manera concreta, esta teoría postula cuatro sistemas que operan afectando el desarrollo del niño:

- **Microsistema:** Se trata del patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en un entorno determinado. Puede ser cualquier lugar en donde se interactúe fácilmente cara a cara, por ejemplo, el hogar o la escuela.
- **Mesosistema:** Abarca las interrelaciones entre dos o más entornos en los que la persona participa de manera activa, por ejemplo, pueden ser las relaciones que tiene una persona en su hogar, en su escuela y con sus amigos. Esto representa entonces un sistema de microsistemas.
- **Exosistema:** Corresponde a uno o más entornos que no incluyen a la persona como un participante activo, pero que le conciernen los hechos que ocurren en estos entornos, por ejemplo, el trabajo de los padres de un niño o el círculo de amigos de su hermano.
- **Macrosistema:** Son los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar a los sistemas de menos orden (microsistema, mesosistema, exosistema) y que podrían existir en el nivel de una subcultura o cultura en su totalidad, por ejemplo, la influencia que tiene un país sobre una escuela, sobre un trabajo determinado.

Cuando estudiamos el proceso de desarrollo de un niño observamos todos los contextos en los que se desenvuelve y la correlación que hay entre ellos de forma directa o indirecta. Los contextos a los que nos referimos son el hogar, la escuela, la colonia, la cultura y el país; éstos serán entornos que influirán en su desarrollo. Los dos ambientes más importantes son la familia y la escuela. Por lo tanto, hay que considerarlos como sistemas que se entrelazan, se interrelacionan y se influyen uno al otro. La alianza de ambos en beneficio del desarrollo del niño es indispensable; así como la comunicación y participación que exista de uno con otro, es decir, la familia en el ámbito escolar, y la escuela en el ámbito familiar.

4.2 La participación de los padres

Bronfenbrenner (1987) señala que el único entorno que sirve como un contexto amplio para el desarrollo humano, a partir de los primeros años, es la institución infantil o escuela. Ella representa un sistema fundamental para el desarrollo, pues además de las habilidades académicas de los alumnos, trabaja con las competencias socio-afectivas de los miembros del sistema, abarcando a la familia.

Es por esto que se necesita de la alianza con los diferentes ambientes en los que el niño se desenvuelve, es decir, su familia y su comunidad, para ayudar de manera integral a todas las áreas del desarrollo. Esto significa que necesitamos estudiar las características del entorno: los roles y las relaciones que se establecen, y las características que lo diferencian o asemejan al hogar, además de los resultados obtenidos.

El sistema de la escuela puede ofrecer una atención educativa, pero requiere contar con el respaldo y colaboración de la familia, pues ella es la “versada” en la vida del alumno. Es la familia quien pasa la mayor parte del tiempo

con él y es la que tiene la más grande influencia en su desarrollo.

Los lazos que existan entre los diferentes subsistemas, si son sólidos y fuertes, producirán mejores resultados en los aprendizajes del niño. Entonces, si intentamos formar lazos estrechos de colaboración con una visión integral y de acuerdo con un enfoque dinámico y sistémico; si exploramos nuevas formas de consolidar las relaciones entre los diferentes sistemas, sobre todo el de la familia y el de la escuela; si la escuela involucra a cada miembro de la familia en el proyecto de educación incluyente, en los procesos de evaluación, en el ejercicio mismo del currículo y en la transferencia de los aprendizajes al hogar, entonces, tendremos las mejores y mayores posibilidades de éxito en la educación de los niños.

Ésta es una fórmula casi invencible: familia y escuela juntas, escuela y familia unidas. Aquellos años en que se consideraba que la escuela y sus docentes eran los únicos encargados de la educación de los niños ha quedado atrás. En la época actual, vemos con mayor frecuencia que la escuela y la familia trabajan de una manera conjunta en una responsabilidad compartida.

El papel de la familia está sufriendo transformaciones al interior del contexto escolar. En la actualidad hay estudios que proponen incidir en la formación de los padres de familia para apoyar los procesos educativos de la escuela y así, contribuir en la consecución de los objetivos del currículo (Henderson, 2003).

Todo señala que cuando los padres participan en la escuela, los principales favorecidos de la sinergia positiva que se realiza son varios: el niño, el docente, la escuela y los mismos padres. Ahora bien, este impacto se maximiza si entramos en el contexto de la discapacidad y de la atención a grupos vulnerables. Se ha comprobado que las escuelas que permiten mayor colaboración y participación de los padres, logran que las familias estén más complacidas con el trabajo que realiza la escuela y, simultáneamente, inciden de una forma positiva en el aprendizaje de sus hijos.

Según diversos estudios, la relación entre la escuela y la familia, si es positiva tiene un espectro de grandes beneficios mutuos, pues los docentes, los alumnos y la familia se fortalecen por el apoyo y colaboración de ambos. En estas dos acciones se sustenta una buena relación y, si además tenemos una buena interacción, se establecerán nexos constructivos y el impacto en el alumno será favorable (Palacios, 1992).

Los padres de familia han realizado importantes acciones para ser incluidos como educadores de sus hijos. Por ejemplo, cuando los padres tienen un hijo con discapacidad se convierten, generalmente, en los principales promotores de la inclusión de sus hijos en la sociedad: forman redes de apoyo, pelean por la igualdad de derechos, luchan para obtener en los diferentes contextos en los que sus hijos se desenvuelven acciones de equidad, una buena calidad de servicios, tolerancia, aceptación y respeto a la diversidad.

La participación de la familia en la escuela enfrenta, en este nuevo tenor, algunas problemáticas. Entre éstas, se encuentran el tener una sobrecarga y sentirse desorientados al tener que participar en actividades sin saber cómo hacerlo, ni para qué y, en algunas ocasiones, sin quién les guíe pertinentemente. Aunado a la falta de información sobre la mejor manera de educar a su hijo; el lenguaje técnico y científico escolar, así como sus implicaciones; la incertidumbre y la duda sobre sus capacidades y habilidades como padres. Todas estas circunstancias, obligan a los padres a buscar a los docentes para definir las acciones que deben seguir. Es así como la relación escuela-familia se define a partir de los planes de trabajo del docente: si éstos son de colaboración e inclusión serán excelentes para la formación de los padres y la educación de los niños; si no es de esta manera, el resultado invariablemente será una limitación en su desarrollo.

Además, cuando los padres estiman que no hay opciones de participación en la escuela, sienten devaluados sus esfuerzos, creen que no tienen poder para decidir y ven amenazada su propia identidad. Evitar que participen ocasiona un daño severo a la satisfacción de los servicios educativos. Generalmente, su participación se vuelve pasiva, su iniciativa frustrada. Éste no es un buen escenario para dos sistemas que quieren lo mismo: el desarrollo de habilidades y competencias de todos los estudiantes. La idea es vincular ambos contextos positivamente, en una relación fluida y constructiva para obtener los resultados que anhelamos.

Otro problema que limita la participación de los padres en el contexto educativo es el enfoque centrado en la familia. Éste propone a los padres como los expertos en el conocimiento de sus hijos; pero si la escuela no abre los espacios y las oportunidades para que la familia la mejore en su saber es inútil su entendimiento. La idea de este enfoque es formar padres que investiguen, que busquen información, que puedan evaluar avances en los aprendizajes, que ayuden a evaluar los programas de trabajo. Padres que puedan fortalecerse a sí mismos y a los demás

a través de las resistentes redes y alianzas que han establecido entre ellos y los docentes.

Estos conflictos pueden tener solución en los espacios de crecimiento y aprendizaje para padres que la escuela ha creado. Dos de ellos son: la escuela para padres y la red de padres. Son buenas alternativas para iniciar una tarea que es compleja, pero necesaria para su nuevo rol en la educación de su hijo. En ellos deberá haber apertura y flexibilidad para escucharlos, comentar sus problemas e intervenir en ellos sin invadir. Sobre todo, deben permitirles ser protagonistas de la comunidad escolar en donde puede ser posible que sus aportaciones provoquen cambios significativos en la Ruta de Mejora de la institución, pues su colaboración puede llegar a nivel currículo, gestión, convivencia o cualquier otra.

Finalmente, es importante subrayar que la participación de los padres de familia en la vida de las escuelas es fundamental para el desarrollo de un proyecto de escuela incluyente. Su participación no sólo es posible, sino necesaria y al igual que los estudiantes, profesores y directivos escolares, también requieren de apoyos conceptuales y técnicos para una participación plena y genuina en el desarrollo de un proyecto de escuela incluyente.

5 Enlaces y recursos para la educación inclusiva

UNESCO. Inclusive education

<http://www.unesco.org/new/en/inclusive-education/>

Enabling education network

<http://www.eenet.org.uk>

Inclusión internacional

Es una federación mundial de organizaciones con base familiar. Inclusión internacional representa más de 200 federaciones y miembros en 115 países organizados en 5 regiones: Oriente Medio y África del Norte; Europa; África y el Océano Índico; Asia-Pacífico; y las Américas.

<http://www.inclusioneducativa.org>

Biblioteca virtual sobre educación inclusiva y atención a la diversidad

<http://bibliotecavirtualinclusion.blogspot.com.ar>

Revista de educación inclusiva

Es una continuación de la antigua Revista de Educación Especial. Nace con la ilusión de difundir el trabajo riguroso, las investigaciones de calidad y las ideas de aquellos autores cuyo tema de estudio es la inclusión.

<http://www.revista-educacion-inclusiva.es>

Red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar

<http://www.rinace.net/espanol2.html>

Revista latinoamericana de educación inclusiva

<http://www.rinace.net/rleil/index.html>

CSIE. Centre for Studies on Inclusive Education

<http://www.csie.org.uk>

Secretaría de Educación Pública. Programa nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx>

Oficina internacional de educación de la UNESCO

<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/temas-curriculares/educacion-inclusiva.html>

CENAREC. Centro nacional de recursos para la educación inclusiva

<http://www.cenarec.org/index.php/es/noticias/158-imagen-tomada-de-video-productos-apoyo-en-casa>

Observatorio regional de educación inclusiva

<http://www.campanaderechoeducacion.org/orei/apoyo>

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2.html> RINACE

UNESCO Educación

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

UNESCO. Orealc

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>

Guía de buenas prácticas en educación inclusiva

http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/633/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf

Bibliografía

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE)* (4),3.
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Índex para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Traducción y Adaptación: Francisca González-Gil, María Gómez-Vela, Cristina Jenaro. Reino Unido: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva.
- Bracho, T., y Hernández, J. (2009). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 15-23. Consultado el 29 de junio de 2015 <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>
- Palacios, J. (1992). *Colaboración de los Padres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SEP (2015). *Programa para la Inclusión y Equidad Educativa*. México: SEP.



GOBIERNO DEL
ESTADO DE CHIAPAS

OOOO
CHIAPAS NOS UNE

SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Documento base de la guía

HACIA UN MODELO DE ESCUELA INCLUYENTE



CRESUR

Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa