

que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos. La educación inclusiva o inclusive education es concebida como un proceso am-

bito que se basa en sus "Directrices para la Inclusión":

Señala la UNESCO (2005:14) que "La educación inclusiva o inclusive education es un proceso que promueve la igualdad de oportunidades y la no discriminación, con los resultados de las investigaciones más recientes, las variables que definen dicha entidad. A su vez, visibilizamos los modelos emergentes inclusivos a nivel mundial para extender a las personas con discapacidades de la práctica educativa. Los profesionales de la práctica educativa, a los profesionales de la educación, incluyendo las autoridades locales y nacionales, así como las organizaciones de las personas con discapacidades, analizarán la perspectiva adoptada por la comunidad científica internacional respecto a la educación inclusiva, definiendo el concepto, analizando y proporcionando análisis y recomendaciones para la educación inclusiva".

En los últimos años la educación inclusiva ha recibido un impulso en muchos sistemas educativos (Mitchell, 2005). La idea se forjó hace tres décadas a partir de la crítica de la educación especial inspirada en las clasificaciones de estudiantes por sus supuestos defectos, y se ha ido ampliando hasta contemplar con la meta de lograr una educación básica para todos. Sin embargo, el concepto es continuo y existe en diferentes países al respecto (Ainscow, Farrer y Tweddle, 2000; Arnaiz, 2008; Casanova, 2011; Dyson, 2001; Echeita, 2008). En este capítulo nos proponemos analizar la perspectiva adoptada por la comunidad científica internacional respecto a la educación inclusiva, definiendo el concepto, analizando y recomendaciones para la educación inclusiva.

Un retiro creciente, con carácter universal, consiste en ofrecer al alumnado

una educación inclusiva y de calidad. Se considera un derecho humano elemental y la base para lograr una cohesión social. La iniciativa Educación para Todos,

formulada en el Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar, en

el año 2000, suscrita por 164 países, incluye entre sus deseños y compromisos,

concretados en el Marco de Acción de Dakar, los de formular políticas educativas

inclusivas y lograr la plena participación en el aprendizaje de todos los niños y niñas (UNESCO, 2000).

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Hernán Rodríguez

Marco de referencia internacional
y modelos emergentes en educación
inclusiva. Análisis sobre el entorno
inclusivo en educación

los educando a través de la mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

Este enfoque tan amplio y general plantea numerosas incertidumbres, disputas, incluso contradicciones, debido a la naturaleza dilemática del término (Dyson y Milward, 2000). Echeita y Ainscow han trabajado para promover una definición de inclusión que pueda ser utilizada por los responsables de las administraciones, directivos de centros escolares, supervisores o profesores o profesoras en el contexto de su acción docente cotidiana y que supere la confusión existente sobre el término. Resaltan cuatro elementos funcionales de la inclusión, de manera que la puesta en práctica de los mismos nos estaría conduciendo a la realización de la educación inclusiva. Estos cuatro elementos se resumen en: la inclusión como proceso; la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras; la inclusión enfatiza al alumnado en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011: 32-34).

Estos postulados implican lo que algunos autores han llamado un *paradigma organizacional* de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002; Dyson y Millward, 2000; Hargreaves, 1999; Stainback y Stainback, 2011) con lo que se pone de manifiesto, la necesidad de una transformación educativa que supere las teorías que defendían la adaptación en los enfoques integradores pasados.

NORMAS INTERNACIONALES QUE ABOGAN POR UN ENFOQUE INCLUSIVO EN EDUCACIÓN

Como mencionábamos anteriormente, el logro de la inclusión educativa supone un largo camino con muchos obstáculos por superar. Las principales normas y declaraciones internacionales que avalan un modelo de educación inclusiva que afecta a toda la población publicadas hasta ahora son: *La Declaración de los derechos del niño* (ONU, 1959); *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (ONU, 1963); *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* (ONU, 1976); *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1990); *Declaración mundial sobre educación para todos* (UNESCO, 1990); *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* (UNESCO, 1994); *Conferencia Mundial sobre la Mujer* (ONU, 1995); *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre*

la Educación para el 2000); Convención Interamericana sobre la "Conferencia Interamericana" (Ministerio de Educación y Ciencia "Mar del Plata" (1994).

Como consecuencia de este dedicado esfuerzo, así por ejemplo las cuestiones y financiación europea de la lucha europea del día a día se ven en la obligación general.

Sin embargo las instituciones y sus principios

Los organos con los gobiernos definiciones de Naciones mientras que sarrollo Económico termino.

MARCO DE RI

Siguiendo la
Dyson, 2006; Dy-
marco de referen-
delos inclusivos
esferas que inter-
(Ainscow, Booth,
ciones estarán d-
se operativiza
y participación.

Con presencia de estudiantes. Por proporcionar exámenes de rendimiento escolar y apreciar la personalidad personal: autoes- Sandoval, Calvo

Con *presencia* se refieren a los lugares en los cuales están escolarizados los estudiantes. Por *aprendizaje* se entiende que el centro adopta las medidas para proporcionar experiencias de calidad a todos los estudiantes para optimizar el rendimiento escolar. Y la variable *participación* se concreta en el deber de recordar y apreciar la identidad de cada estudiante y la preocupaçion por su bienestar personal: auténtica, compasión, ausencia de exclusión (Echeta, Verdugo, 2009).

Siguiendo la investigación internacional (Ainscow, 2005; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Dyson, Howes y Roberts, 2002) y con el propósito de ofrecer un marco de referencia con el que realizar un análisis teórico posterior de los modelos inclusivos emergentes a nivel internacional, nos encuñamos con cuatro criterios que interactúan entre sí: *políticas, conceptos, estructuras y sistemas y prácticas* (Ainscow, Booth y Dyson 2006:32) y que en función de cómo sean estas interacciones estarán determinando la marcha de la inclusión educativa, que a su vez se operativiza con tres variables relevantes a nivel escolar: *presencia, aprendizaje y participación*.

MARCO DE REFERENCIA DEL ENFOQUE INCLUSIVO

Los organismos internacionales de distinta naturaleza, además de debatir sus principios, siguen Rambla, Ferran, Tarabini y Vergnuer (2008:87) no todas las instituciones internacionales apoyan del mismo modo la educación inclusiva sino que el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han adoptado acepciones mucho más vacilantes del término.

Así por ejemplo, los Programas Marco Europeos, con las consignas acordadas en la conferencia para la consecución de objetivos en la Línea de la inclusión, dicen que las normativas internacionales, se han de dictado esfuerzos para la consecución de objetivos en la Línea de la inclusión. Como consecuencia de todas estas normativas internacionales, se han de establecer objetivos de cooperación a tales efectos marcados con carácter general.

Asimismo, las instituciones internacionales apoyan del mismo modo la educación inclusiva pero lo que los Estados Miembros europeo del diálogo intercultural" (2008), por lo que los Programa de Europa de lucha contra la pobreza y la exclusión social" (2010); "Programa europeo de financiaciones han sido y son destinados a temas como: "Programas y finanzas que han sido y son destinados a temas como: "Programas y finanzas y las instituciones internacionales apoyan del mismo modo la educación inclusiva

ANÁLISIS DESDE LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL SOBRE LAS VARIABLES QUE DEFINEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como vemos, la *presencia*, el *progreso* y la *participación*, son las variables con las que se define la educación inclusiva. Vamos a ir describiendo los principales resultados que la investigación científica nos ha aportado en cada una de ellas.

Presencia

Existe una panorámica muy diversa en cuanto a la heterogeneidad del alumnado existente en los centros educativos a nivel internacional. Las políticas educativas de cada país ofrecen posibilidades muy diferentes en función del contexto.

Tradicionalmente e incluso en la actualidad en distintas regiones del mundo, por ejemplo en Europa oriental y suroriental y en algunas partes de Asia, el concepto y la práctica relativos a la educación inclusiva se han limitado principalmente a los estudiantes a los que se cataloga como alumnos con necesidades especiales. Bajo esta perspectiva, los planteamientos y respuestas dadas a las necesidades de tales educandos han tenido un carácter paliativo y correctivo (Opertti y Belálcazar, 2008).

Son diversas las medidas que se utilizan, además de la separación del alumnado discapacitado o de altas capacidades en centros o grupos diferentes, en un sentido que aleja de la inclusión. Entre ellas destacan las de la repetición de curso y la transferencia del alumnado a otros centros. Según PISA 2009, una media del 13% de los estudiantes de 15 años en los países de la OCDE habían repetido un curso por lo menos una vez. Pero hay diferencias sustanciales: en Finlandia, Islandia, Eslovenia, Reino Unido o en China Taipei apenas encontramos alumnado que haya repetido curso. En contraste, más del 25% de los estudiantes de Bélgica, Francia, Holanda, Portugal, España, Argentina, Brasil o Colombia, han repetido al menos un curso. PISA 2009 informa que los países con elevadas tasas de repetición son los que muestran bajos rendimientos en el alumnado (OCDE, 2011).

Transferir al alumnado a otro centro como consecuencia del bajo nivel de rendimiento académico, por problemas de comportamiento o por necesidades especiales de aprendizaje es otra forma utilizada por los sistemas educativos para agrupar estudiantes. PISA 2009 revela que los países con más centros que transfieren estudiantes por las razones anteriormente mencionadas muestran resultados, en general, más bajos (OCDE, 2011). Estas políticas pueden ser costosas para los sistemas educativos y, en general, no se asocian a un mejor rendimiento de los estudiantes o a oportunidades de aprendizaje más equitativas.

La OCDE se ha preocupado también del problema del abandono escolar. Entre el 5% y el 40% de los estudiantes abandonan la escuela en países de la OCDE. Entre las razones para el abandono se incluyen desilusión con la escuela, la falta de apoyo en la familia, experiencias negativas de aprendizaje y tener que repetir años por un rendimiento deficiente. Para hacer frente a esta situación la OCDE propone, entre otras medidas, algunas propias de la educación inclusiva: afianzar los vínculos entre la escuela y la familia ayudando a apoyar el apren-

En este sentido encontramos investigaciones que nos apoyan en la formación de sus hijos, responder a la diversidad y prever la inclusión extensa de los migrantes y las minorías en la educación de las mayorías, proporcionar una educación sólida a todo el alumnado, dando prioridad al servicio en laedad temprana y a la educación básica yiliar objetivos concretos para que haya más equidad (OCDE, 2007).

El Marco Europeo: el proyecto INCUD-ED; "Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (FP6, 2006-2011)", recientemente acabada informe final de conclusiones obtenidas en el trabajo de estos 5 años. El objetivo principal de este proyecto consistió en extender las claves del éxito educativo analizando las prácticas educativas de 15 países europeos.

Algunos de los resultados publicados recientemente (Includ-ed, 2008, 2011) hacen referencia a dos aspectos clave para el éxito educativo: las agrupaciones escolares y la participación. Esta última la explora en el siguiente apartado, ahora nos centraremos en las agrupaciones escolares.

El proyecto INCUD-ED presenta en sus resultados una clasificación de las formas de agrupación del alumnado que se estructuran en tres modalidades diferentes, convergidas, en realidad, en tres modelos de respuesta a la diversidad de ese alumnado, pues se conciben en diferentes prácticas específicas en el aula. Estas tres modalidades se denominan *mixtura, streaming e inclusión*.

Mixtura es el término utilizado para referirse a la organización del aula tradicional, en la que se incluye a todo el alumnado de un grupo, normalmente heterogéneo respecto a nivel educativo, con un único profesor o profesora. Esta organización del aula parte de la igualdad de oportunidades, ya que todo el alumnado comparte unos mismos objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, con independencia de las características individuales de estos. Sin embargo, esta organización escolar topela con dificultades para dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso.

La Comisión Europea (2006) ha definido el streaming -este tipo de agrupación también es designado con otros términos, como tracking (Estados Unidos) o setting (Reino Unido)- como la adaptación del currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro escolar. Para ello se separa al alumnado por niveles de rendimiento -en diferentes aulas o dentro del mismo aula, en todos o algunas asignaturas- y se agrupan más recursos humanos para atender a los diferentes grupos. Invista- gaciones realizadas sobre esta forma de agrupación del alumnado muestran que, habitualmente, el alumnado que es asignado a los grupos de nivel más bajo es mayoritariamente el que pertenece a minorías étnicas y a contextos sociales desfavorecidos (De Haan y Elbers, 2005; Lazerson, 1983; Youdeell, 2003).

La literatura científica ha apuntado efectos negativos del streaming tanto en la calidad como en la equidad de la enseñanza, mostrando como los estudiantes a los que favorecidos (De Haan y Elbers, 2005; Lazerson, 1983; Youdeell, 2003).

Aprendizaje

Marco de referencia internacional: modelos emergentes en educación inclusiva... 43

que se coloca en los grupos de nivel más bajo tienden a ver reducidas las horas que pasan en actividades de enseñanza y reciben menos estimulación para pensar críticamente (Chorzempa y Graham, 2006). Además, se les expone de forma notable a menos contenido, a habilidades de más bajo nivel, reciben una educación de inferior calidad, ven reducida su autoestima y aumenta su probabilidad de abandono escolar (Braddock y Slavin, 1992; Feito 2004). Así, los estudiantes con más dificultades reducen su aprendizaje en lugar de acelerarlo, se incrementan las desigualdades entre grupos y también se fomenta la tendencia del profesorado a subestimar al alumnado de los grupos menos favorecidos (Boaler y William, 2001).

Se ha definido *inclusión* como aquellas prácticas educativas que suponen una alternativa a las dos opciones anteriores y que afrontan la diversidad en las aulas manteniendo la heterogeneidad del aula pero incorporando recursos en su interior, proporcionando el apoyo necesario en un entorno compartido y con un mismo contenido de aprendizaje. Los recursos y apoyos (se concretan en múltiples modalidades: profesorado de apoyo, ayuda entre iguales, voluntariado, etc.) que en el *streaming* utilizaban para dividir al alumnado por niveles, se utilizan en la *inclusión* para ofrecer estos apoyos en el contexto del aula ordinaria.

El "aprendizaje cooperativo", fórmula alternativa a la agrupación por niveles (Braddock y Slavin, 1992; Johnson, Johnson, y Holubec, 1994; Stevens y Slavin, 1995) ha mostrado efectos positivos en el aprendizaje, la autoestima, la aceptación de alumnado con discapacidad y las relaciones interculturales. Tanto el alumnado más desventajado como los que tienen mejores resultados se benefician de esta práctica. El trabajo en grupos heterogéneos, las metas grupales y la responsabilidad individual son algunas de sus características, así como la interdependencia positiva entre el alumnado, que implica el establecimiento de ayuda entre alumnado de diferente rendimiento para lograr objetivos compartidos. El "aprendizaje dialógico" también parte de la cooperación entre el alumnado en grupos heterogéneos dentro del aula, pero va más allá al promover el aprendizaje a través del diálogo que se da no sólo entre el alumnado sino entre todos los agentes educativos que interactúan con el alumnado (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002; Flecha, 1997; Freire, 1998; Wells, 1999).

La investigación ha mostrado evidencias sobre el hecho de que las agrupaciones realizadas en la modalidad de *inclusión* permiten que el alumnado sin discapacidad mejore su rendimiento académico, así como la concienciación social, la capacidad de respuesta y la aceptación de la diversidad (Peck, Staub, Gallucci y Schwartz, 2004), brindan más oportunidades de aprendizaje y fomentan el mejor rendimiento académico para alumnado con discapacidad (Frederickson, Dunsmuir, Lang y Monsen, 2004; Wiener y Tardif, 2004) y aumentan las habilidades sociales y académicas del alumnado sin discapacidad y promueven la equidad (Bunch y Valeo, 2004).

La inclusión se concreta en varios tipos de prácticas:

- *Grupos heterogéneos* con una reorganización de recursos humanos: consiste en proporcionar más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos en aulas con alumnado diverso. Lo habitual es que sea el profesorado

Y, finalmente, la "educativa" es la participación en la que familias participan en el diseño, realización y evaluación de actividades en el horario lectivo y fuera de él, demandando parte en los programas educativos del centro y llegando a acuerdos entre necesidades familiares y escolares. Los resultados apuntan hacia los tres últimos tipos de participación (decisiva, evaluativa y educativa) como aquello que han demostrado consistente en la evaluación de la intervención de la institución escolar.

En estos espacios las familias, miembros de los procesos de tomas de decisión, el propósito de que las familias tomen parte en los organismos nuevos creados con "decesoria", se genera en los organismos de decisión o en organizaciones comunitarias y la consulta las actividades deseadas para que las familias y la comunidad opinen sobre su viabilidad. La participación para que las familias y la comunidad consulten al centro ha decidido llevar a cabo. En la participación "consultiva", el centro consulta las actividades deseadas diferentes en informar a las familias de las acciones que el centro ha decidido llevar a cabo que las familias y la comunidad opinen sobre su viabilidad. La participación "informativa", diferente a esta participación en cinco tipos. La participación "informativa" consiste en informar a las familias de los pilares claves para el éxito de educación familiar y de la comunidad como uno de los resultados de este proyecto nos hablan de la participación

Participación

- **Orientación inclusiva:** La elección de materias optativas no se basa en el nivel de rendimiento del alumnado, sino en sus preferencias, y no reduce las oportunidades de enseñanza para facilitar al alumno o alumna el aprendizaje.
- **Adaptaciones curriculares individuales inclusivas:** La adaptación curricular individual inclusiva no se concibe como una reducción de los contenidos divididos de enseñanza para adaptarlos a un alumno que adquiere, sino como una ampliación de los contenidos de enseñanza para adaptarlos a un alumno que adquiere.
- **Ampliación del tiempo de aprendizaje:** se traduce en una ampliación del horario escolar, en proporcionar ayuda para el alumnado y sus familias mediante clases en el centro o en casa, y en la oferta de actividades extraescolares en períodos vacacionales y en horario extraescolar durante el curso.
- **Dessobles en grupos heterogéneos:** en esta práctica distintos profesores o profesoras se hacen cargo de diferentes grupos heterogéneos de alumnos o subgrupos, sin hacer una selección por niveles de aprendizaje.
- **Dessobles en una misma clase:** se establecen diferentes relaciones entre alumnos y alumnas. El grupo de referencia se puede desdoblar, por ejemplo, en dos mitades a este alumnado permamente dentro de su grupo de referencia.
- **Ampliación del tiempo de aprendizaje:** se traduce en una ampliación del horario escolar, en proporcionar ayuda para el alumnado y sus familias mediante clases en el centro o en casa, y en la oferta de actividades extraescolares en períodos vacacionales y en horario extraescolar durante el curso.
- **Adaptaciones curriculares individuales inclusivas:** La adaptación curricular individual inclusiva no se concibe como una reducción de los contenidos divididos de enseñanza para adaptarlos a un alumno que adquiere.
- **Orientación inclusiva:** La elección de materias optativas no se basa en el nivel de rendimiento del alumnado, sino en sus preferencias, y no reduce las oportunidades de enseñanza para facilitar al alumno o alumna el aprendizaje.

✓ Escuelas Ciudadanas

La idea y el proyecto de las Escuelas Ciudadanas nació en Brasil hace dos décadas, ligada a la escuela pública popular, concebida desde la perspectiva dialógica y participativa en la que se basaba Paulo Freire, para quien la Escuela Ciudadana es aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes y lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La pretensión de la Escuela Ciudadana es contribuir a la creación de las condiciones para el surgimiento de una nueva ciudadanía, como espacio de organización de la sociedad para la defensa de los derechos y la conquista de otros nuevos (Gadotti, 2003).

El propio Gadotti señala que tanto en su concepción como en sus prácticas, la Escuela Ciudadana se traduce por diferentes nombres y características propias: "Escuela pública popular", "Escuela Democrática", "Escuela Plural", "Escuela sin fronteras", "Escuela Democrática y Popular", "Escuela de tiempo integral", "Escuela Desafío". Los principios más importantes son: partir de las necesidades de los alumnos y de las comunidades; instituir una relación dialógica profesor-alumno; considerar la educación como producción y no como transmisión y acumulación de conocimientos; educar para la libertad y la autonomía; respeto a la diversidad cultural; defender la educación como acto de diálogo en el descubrimiento riguroso, y al mismo tiempo imaginativo de la razón de ser de las cosas; el planeamiento debe ser comunitario y participativo (Gadotti, 2002).

El movimiento de las Escuelas Ciudadanas lleva a cabo, en el marco del Forum Social Mundial de febrero de 2002, la realización del "Primer Encuentro Internacional de Escuelas Ciudadanas", punto de partida del Movimiento de las Ciudades Educadoras. Hay una concepción emancipadora de la ciudad que ya fue defendida en un informe de la UNESCO (Faure, 1972) que entiende la ciudad como espacio formativo. Para esa concepción el rol de la escuela es formar ciudadanos y ciudadanas. En una perspectiva transformadora la escuela educa para atender y respetar las diferencias, la diversidad que compone la ciudad y que se constituye en su gran riqueza. El ciudadano de la ciudad educadora presta atención a lo diferente. Para que la escuela sea espacio de vida precisa estar abierta a la diversidad cultural, étnica y de género y a las diferentes opciones sexuales. Las diferencias exigen una nueva escuela, según esta concepción de la ciudad educadora y de las escuelas ciudadanas.

✓ Coalición de Escuelas Esenciales

Coalition of Essential Schools (CES) es una organización que cuenta actualmente con más de 600 centros educativos y que nació con el propósito de promover una reforma escolar de carácter global, a partir de los principios aportados por Theodor Sizer (1984). Su finalidad es acercarse al logro de un sistema educativo que prepare a todos los estudiantes con los hábitos intelectuales, emocionales y sociales y las habilidades para convertirse en ciudadanos informados que participan activamente en el logro de una sociedad democrática y equitativa. Como John Dewey, del que es un seguidor confeso, o Paulo Freire, Sizer entiende que

la educación de enseñante, resa o alumna y su p en pequeños gr

La práctica c nidades de apr nocen bien en u para todos, así c académico de ca a todas las form afirman que la e y no discriminat das aquellas pers prácticas educati alumnado, priori

El enfoque de a usar su mente c carse a todos los c pueden ser tan va debe estar diseñad o clase de adolesc debe enfatizar de amenaza pero esp rosidad y toleranc esenciales en la ed

✓ Comunidades d

El origen de est llamadas "comuni side en la participaci buido a dar nombre dizaje". Elboj et al. (igualdad de las dif construir y aplicar instrumentales de ap

Las características cien colegios de infan idea del diálogo com prioridades educativ de los aprendizajes a éxito (como son los g ción de familiares). E cipación familiar. Y e nuestros hijos e hijas.

Las características principales de esta iniciativa, que ya cuenta con más de cien colegios de primaria y secundaria en España, se resumen en: la idea del diálogo como proceso de transformación y de construcción conjunta de prioridades educativas de un centro (Flecha, 1997). Una concepción aceleradora de los aprendizajes a través de medidas que científicamente hayan demostrado éxito (como son los grupos interactivos, las bibliotecas autorizadas y la formación de familias). En desear para los estudiantes lo mismo que nuestros padres nosotros hijos e hijas.

El origen de este modelo lo encogntramos en *Leave y Wengger (1991)* con las llamadas "comunitades de práctica", cuyo objetivo educativo fundamental reside en la participación social. En España, las aportaciones de Freire han contribuido a dar nombre a lo que por hoy entendemos como "Comunidad de Aprendizaje". *Ebloj et al. (2002:53)* lo definen como: una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e institucionales de la promoción de las experiencias positivas.

• Comunidades de Aprendizaje

El entorno de la escuela debe ser el de ayudar a cada adolescente a aprender a usar su mente de una forma productiva. Las metas de la escuela deben aplicarse a todos los estudiantes aunque los métodos para alcanzar estas objetivos puede ser tan variados como son los estudiantes mismos. La práctica escolar debe estar diseñada "a medida" de acuerdo a las necesidades de cada grupo o clase de adolescentes para alcanzar estos objetivos. El mensaje de la escuela debe enfatizar de una forma explícita y consciente las altas expectativas ("No te amenazo pero espero mucho de ti"), la confianza y los valores de justicia, generosidad y tolerancia. Las familias deben ser consideradas como colaboradores esenciales en la educación de sus hijos e hijas.

La práctica de las Escuelas Esenciales se ejemplifica en las pequeñas comunidades de aprendizaje personalizada donde profesorado y alumnado se conocen bien en un clima de confianza, mutua consideración y altas expectativas para todos, así como por su compromiso con la equidad y la búsqueda del éxito académico de cada estudiante y su oposición de manera deliberada y explícita a todas las formas de desigualdad. Entre sus principios encontramos los que afirman que la escuela debe poner en marcha políticas y prácticas incluyentes y no discriminatorias y también estructuras democráticas que involucren a todos aquellos personas a quienes afecta directamente la acción de la escuela. Sus prácticas educativas se enfocan desde la optimización de los aprendizajes del alumnado, priorizando la profundidad a la cantidad en los contenidos.

La educación debe ser dialógica y, frente a la interacción bidireccional del docente como enseñante, resalta la importancia de la interacción bidireccional entre el alumno y su profesor o profesora, aunque también anima a estructurar el aula en pequeños grupos de discusión.

DENOMINADORES COMUNES DE LOS MODELOS EDUCATIVOS EMERGENTES INCLUSIVOS

Como vemos todos estos modelos emergentes que a nivel mundial están cristalizando, tienen que ver con las tres variables señaladas por la investigación internacional (presencia, participación y aprendizaje) y a la vez conciben la inclusión no sólo como mejora de la convivencia, entendiéndola como el "currículum de la felicidad" (Molina, 2000), sino con la seria convicción de que todo estudiante puede llegar al máximo de sus posibilidades. Esto enlaza con el poder transformativo de los contextos sociales que influyen en la escuela.

Siguiendo el debate internacional parece imprescindible la concepción socio-comunitaria de la escuela, que trascienda de los muros escolares y que unifique acciones con el objetivo de mejorar la educación (OCDE 2007; EACEA, 2010). En este sentido se evidencia como factor educativo clave la participación *evaluativa y educativa*, es decir aquella en la que la comunidad forma parte activa de la construcción de currículum (Includ-ed, 2011). La investigación ha puesto de manifiesto las implicaciones para el ejercicio de la educación de la colaboración del profesorado con los padres y madres y de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, así como la relevancia de la toma de decisiones por parte de las familias y la comunidad, sobre el programa educativo que ha de seguirse (Crais y Belardi, 1999; Turnbull, Stowe y Huerta, 2007).

Otro aspecto relevante para la comunidad científica internacional es el énfasis en los contenidos instrumentales (Fink y Hargreaves, 2006), para posibilitar que todos los estudiantes alcancen el máximo de sus resultados posibles, alejándonos de este modo de posibles propuestas enmarcadas en el currículum de la felicidad (Molina, 2000).

Este apartado enlazaría con la necesidad de programar e interactuar socialmente dentro del ámbito escolar pensando en el máximo potencial de las posibilidades del alumnado. Como nos demuestran los resultados obtenidos en varias investigaciones (Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Schereens y Bosker, 1997) las altas expectativas de los docentes inciden notablemente en el rendimiento de su alumnado y eso regulará tanto las interacciones sociales de toda la comunidad educativa entre sí como la autoestima y resultados académicos de los estudiantes.

Deben cuidarse, a su vez, en las interacciones educativas diarias, algunas adaptaciones que pueden conducir a lo que Martha Minow (1990) llama el *dilema de diferencia*, en el que un tratamiento especial es, a la vez, un remedio para la diferencia y una perpetuación de su estigma.

- Se hace necesaria la reducción de la ratio profesor-estudiante para mejorar la calidad de los procesos educativos. Para ello se pueden organizar los recursos ya existentes de toda la comunidad (EACEA, 2010; Includ-ed, 2011; Aubert et al., 2008).
- Las agrupaciones heterogéneas y las organizaciones escolares clasificadas en la literatura (Includ-ed, 2011) como medias inclusivas (grupos heterogé-

- En el panorama académico mundial se abre paso una asociación de la educación inclusiva con un concepto de equidad social más amplio que la referencia a los colectivos discapacitados (Artiles, Harris-Murphy y Rosenberg, 2006; Blancco, 2006; Taylor y Henry, 2003) en el que el enfoque inclusivo toma protagonismo y puede apoyarlos indicadores de actuación para construir eficazmente y mejorar las prácticas educativas de nuestros entornos.