

Ester Miquel . (2002). Aula de Innovación Educativa. [Versió electrònica]. Revista Aula de Innovación Educativa 109

Avanzando hacia la escuela inclusiva: cuatro años al pie del cañón

Ester Miquel

En el presente artículo pretendemos mostrar que uno de los requisitos básicos para afrontar con ciertas garantías de éxito un proceso asesor, es la posibilidad de realizar un trabajo conjunto y colaborativo entre el claustro de la escuela y el asesor o asesora psicopedagógico externo.

Demanda inicial de asesoramiento

Durante el curso 1997-1998, el claustro del CEIP Joan Miró de Badalona, una escuela pública de educación infantil y primaria, solicitó un asesoramiento, para el siguiente año escolar, que les ayudase a hacer frente a un tema que ya hacía un tiempo les preocupaba: la atención a la diversidad del alumnado. Se trata de un centro de una línea, situado en un barrio periférico de Badalona con una población bastante inestable; llegan nuevas familias y se van otras del barrio con cierta frecuencia. A la vez, en los últimos años, buena parte de las nuevas familias proceden de otros países, mayoritariamente extracomunitarios.

Este hecho, y la propia diversidad ya existente en cualquier grupo de alumnos y alumnas, hizo que estos docentes se replantearan su tarea educativa que, a pesar de intentar ajustarse a todo el alumnado, intuían que debería reestructurarse. Valoraron la necesidad de rentabilizar el trabajo realizado, hacerlo más coherente compartiéndolo en el ámbito de todo el claustro, e iniciando un plan de atención a la diversidad consensuado que implicase al centro en su totalidad. Las dificultades del día a día fueron vistas como un reto por superar, aunque eran conscientes de que les faltaban herramientas de trabajo.

Enfoque de la intervención asesora

Las necesidades e inquietudes de los docentes parecían claras. Así se explicitaron por parte del equipo directivo, que fue con quien contactó la asesora, y con quien concretó una línea inicial de trabajo. Ahora bien, el modelo de intervención psicopedagógica que se pretendía seguir, considera el asesoramiento, de acuerdo con Solé (1997) (1), como un proceso de construcción conjunta asesora-profesorado, dentro de un contexto de colaboración adecuado con la finalidad última de promover la autonomía de los docentes en relación a la reflexión y mejora de la propia práctica educativa. La asesora pretendía ser un agente de cambio, un recurso que se le ofrecía al profesorado para que él mismo pudiese abordar y dar respuesta a sus necesidades, nunca un recetario de "soluciones infalibles".

El asesoramiento entendido de este modo lleva a una necesaria y constante negociación; negociación que empieza con la concreción de la demanda inicial y sigue a lo largo de todo el proceso. En este camino todos los componentes (docentes y asesora) van co-construyendo nuevos conocimientos a partir de sus esquemas y experiencias previas. Es obvia la existencia de diferencias entre miembros de un mismo claustro, pero para abordar con unas mínimas garantías de éxito un proceso de cambio, se deben encontrar metas comunes y consensuar puntos de partida que den sentido al trabajo conjunto.

El inicio del proceso asesor

Con el fin de encontrar estas metas comunes y consensuar puntos de partida, se iniciaron las primeras sesiones de trabajo a partir de la discusión de cuáles eran las expectativas que el asesoramiento despertaba, tanto en la asesora (explicitó su modelo de intervención) como en los docentes (qué pretendían conseguir a cambio de sus horas de dedicación). Se llegó al acuerdo de participar en un proceso de construcción guiada, donde el apoyo recibido por parte de la asesora podría ir desde dinamizar una discusión entre el profesorado con la finalidad de llegar a acuerdos comunes, o aportar información de recursos metodológicos, y organizativos, considerados apropiados para atender la diversidad, o promover la conciencia de las limitaciones de algunas actuaciones docentes. Por supuesto, aquí no se acabarían las posibles acciones por desarrollar, pero todas ellas iban a ir dirigidas a provocar retos, que, con ayuda, deberían ser abordables por todo el profesorado, independientemente de sus esquemas previos de conocimiento.

A partir de la dinámica anteriormente comentada, se pretendía también conseguir los objetivos siguientes (y se consiguieron en gran medida):

Consensuar las concepciones de los docentes en relación a qué es diversidad escolar y qué factores son básicos para poder atenderla:

- .Analizar qué se está haciendo en esta escuela en relación a la temática.
- .Decidir en qué se puede o se quiere mejorar (en cada aula o en cada ciclo, o en el conjunto del centro).
- .Planificar y desarrollar un plan de acción para la mejora de la atención a la diversidad (cuadro 1).
- .Evaluar la práctica innovadora y proponer nuevas propuestas según la evaluación realizada.

-**A109055U

Metodología de trabajo

Desde el inicio, y durante todo el proceso, se han ido alternando sesiones de trabajo con la asesora y sesiones de trabajo propio del profesorado, cada una de 1 hora y 30 minutos, y en un total de 40 horas cada curso. Asimismo, se va combinando el trabajo en pequeños grupos, a veces de ciclo, a veces inter ciclos, según el objetivo previsto, y puestas en común de todo el claustro. De esta manera, se crean espacios de trabajo propio y otros espacios que permiten ir conociendo cómo los compañeros van desarrollando las tareas propuestas, con el fin de tomar decisiones conjuntas que faciliten la creación de una línea de centro coherente.

Todo este engranaje va siendo posible gracias a que una persona del equipo directivo actúa como coordinador. Sus funciones principales son la recopilación de todo el trabajo elaborado a partir de las aportaciones de los diferentes grupos de trabajo, y el

contacto permanente con la asesora aportando elementos de análisis que le ayuden a regular su actuación. Esta línea metodológica coincidiría en buena medida con las propuestas de apoyo a las escuelas comentadas por Ainscow (2001) (2) .

Y una vez finalizado el primer curso... ¿qué factores han determinado el que año tras año se haya valorado continuar con la experiencia?

Progresivamente se han ido construyendo nuevos conocimientos en todo el equipo docente mediante su participación en situaciones de trabajo colaborativo. Se ha elaborado una construcción de significados compartidos. Este hecho ha ido provocando en los participantes un aliciente para continuar el trabajo conjunto. Se han dado cuenta de que todos podían avanzar en la misma línea, aunque no fuese con actuaciones idénticas, a la vez que conseguían encontrar respuestas a sus necesidades docentes en el aula. A partir del diseño y aplicación durante el primer curso de algunas estrategias didácticas favorecedoras de la atención a la diversidad, y de la valoración y puesta en común con todo el profesorado, se han ido reformulando los objetivos iniciales según los nuevos interrogantes surgidos, y diseñando y aplicando nuevos planes de acción.

Fin del proceso

Al inicio decíamos "... avanzando hacia la escuela inclusiva ...", pero, ¿realmente se ha avanzado? Si entendemos que el objetivo básico de la educación inclusiva, como apunta Ainscow, es promover la reestructuración de las escuelas con el fin de adaptarse a las necesidades de todos los alumnos y alumnas, afirmaríamos que sí estamos en un buen camino. Progresivamente se han ido aplicando prácticas metodológicas y organizativas flexibles y variadas, que tienen en cuenta cómo se construye el conocimiento y cómo se puede facilitar que todo el alumnado aprenda, propiciando sistemas de apoyo continuo aprovechando todos los recursos (humanos, materiales, de espacio y tiempo), habituales en una escuela.

-**A109057U

El camino no ha finalizado. Este año, a partir de la introducción generalizada del trabajo por proyectos en todos los ciclos (cuadro 2), se ha despertado la necesidad de profundizar en los procedimientos de aprendizaje implicados y, a la vez, se está cuestionando el tipo de materiales didácticos utilizados en el aula. Quizás, ahora, también se debería seguir avanzando en el análisis más pormenorizado de las relaciones interpersonales en el aula, en el sentido de identificar las interacciones entre docente y alumnado y entre los alumnos y alumnas, óptimas para fomentar aprendizaje. Asimismo, habría que impulsar contextos de colaboración con las familias y con las instituciones que tengan competencias educativas con incidencia en la escuela. Serían otras vías que desarrollar, necesarias para el proceso de creación de escuelas inclusivas.

Para finalizar, quisiéramos resaltar un último aspecto esencial para poder concluir satisfactoriamente el proceso asesor: la consecución por parte del equipo docente de su independencia con relación a la asesora y la propia autonomía para seguir avanzando en el camino de la innovación y la calidad educativa. Creemos que si el equipo directivo promueve la continuidad de la dinámica iniciada en este claustro, y favorece el que los objetivos, las relaciones interpersonales y la metodología de trabajo sean las adecuadas, la participación del profesorado en el trabajo conjunto será óptima (Antúnez, 1994) (3) , y se seguirá avanzando hacia la escuela inclusiva.

Hem parlat de:

Educación
Enseñanza
Ciencias de la educación
Pedagogía
Psicología

Direcció de contacte

Ester Miquel
Universitat Oberta de Catalunya

-
1. SOLÉ, I. (1997): "La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. Infancia y aprendizaje", n. 77, pp. 77-95.
 2. AINS-COW, M. (2001): Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.
 3. ANTÚNEZ, S. (1994): "¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesoras y profesores?" en Aula, pp. 28-29, 49-52.