

**LIMITACIONES MACRO Y MICROSISTÉMICAS QUE GIRAN EN
TORNO A PRÁCTICAS INCLUSIVAS. UN CASO DE ESTUDIO.**

Blas González Alba, Moisés Mañas Olmo, Pablo Cortés González

Universidad de Málaga

Blas@uma.es

RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha supuesto una evolución conceptual y filosófica respecto a los modos tradicionales (segregador e integrador) de concebir la atención a la diversidad (Stainback y Stainback, 1999), lo que la ha convertido en un paradigma en sí. La inclusión, como proceso inacabado (Duk y Murillo, 2016) y en continua construcción, persigue mejorar y aumentar la presencia, éxito y participación de todos los estudiantes a través de la identificación y eliminación de creencias, discursos, actitudes y prácticas educativas segregadoras (Echeita y Ainscow, 2011) a nivel macro y microsistémico.

Sin embargo, y a pesar de que las transformaciones educativas, sociales y legislativas que el sistema educativo español ha experimentado a lo largo de las últimas décadas, la inclusión, como proceso complejo, colectivo y sistémico (Echeita, 2013), precisa de transformaciones didácticas, metodológicas y organizativas (Stainback y Stainback, 1999), tanto a nivel macro como micro político, social y educativo, pues la exclusión educativa es un fenómeno complejo vinculado con una amplia serie de factores, dinámicas y estructuras (Slee y Allan, 2005) que han de ser repensados.

2. MÉTODO

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que se ha desarrollado a lo largo del curso escolar 2018/19 en un colegio de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Málaga. Esta investigación se ha realizado como paso previo a una formación en centro titulada “Hacia una escuela transformadora” en la que ha participado todo el profesorado. El objetivo principal de la investigación ha sido:

- Conocer las dimensiones que han limitado la promoción de prácticas inclusivas en el centro escolar.

A partir de entrevistas individuales en profundidad (Ruíz, 2003) y de grupos de discusión (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995) hemos diseñado una investigación colaborativa y horizontal (González Alba, 2018) con el profesorado. En la investigación han participado a lo largo del curso 2018/19 los 13 maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria que conforman el claustro del centro escolar.

Como hemos señalado anteriormente, esta investigación se enmarca en un estudio previo, es decir, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2018 y de un modo paralelo a la formación de centro recibida por el profesorado, se han realizado 13 entrevistas individuales, con sus respectivas devoluciones, y 2 grupos de discusión (octubre y noviembre de 2018) en el que han participado 8 y 10 maestros y maestras respectivamente y con una duración media de 70 minutos por sesión.

3. DISCUSIÓN:

Del proceso de análisis de las entrevistas y de la información aportada por el profesorado en los grupos de discusión han emergido evidencias que se pueden clasificar en dos categorías principalmente.

- Limitaciones externas a la experiencia de inclusión educativa. La asignación de recursos humanos –responsabilidad de las administraciones educativas– es un aspecto clave en la organización escolar. La atención al alumnado con necesidades educativas, que recae en gran medida en el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica, no puede llevarse a cabo bajo los principios de equidad e inclusión como consecuencia de una escasa asignación horaria, aspecto que se agrava con continuas modificaciones –metodológicas, organizativas, evaluadoras...– promovidas por las administraciones educativas y que requieren de la formación del profesorado en detrimento de formación vinculada con la atención a la diversidad y la inclusión.

- Limitaciones internas a la experiencia de inclusión educativa. La inclusión, como proceso que requiere de transformaciones –didácticas, organizativas, filosóficas, relacionales...– a nivel de centro y aula, está condicionada a la cultura de los centros educativos, la cual descansa en este caso sobre tradiciones escolares segregadoras. Esta situación provoca que, o bien el alumnado con necesidades educativas sea atendido junto a otros alumnos/as en el apoyo a la integración, o el profesorado ceda toda la responsabilidad al maestro de Pedagogía Terapéutica, el cual atiende al alumnado con necesidades dentro del aula ordinaria de un modo aislado.

4. CONCLUSIONES

La promoción de la escuela inclusiva precisa de la presencia en el aula de un segundo docente que desempeñe funciones específicas de apoyo educativo. En este sentido, la incorporación a las dinámicas del aula ordinaria del maestro de Pedagogía Terapéutica, lo que precisa de un aumento del número de horas asignadas en cada centro y que es responsabilidad de las administraciones educativas, se posiciona como una estrategia viable y favorecedora de prácticas inclusivas, pues como nos recuerda Traver (2014), la colaboración entre el profesorado especialista y el de aula promueve procesos de reflexión que mejoran los procesos de participación de todo el alumnado.

La inclusión es un horizonte (Escudero y Martínez, 2011) y un desafío que precisa de la transformación en las relaciones de enseñanza-aprendizaje (Cortés, González y Sánchez, 2018), de la participación y del compromiso de los equipos directivos (Ainscow, 2013) y del profesorado y de la comunidad educativa. En otras palabras, se precisan de acciones formativas que transformen la cultura escolar (Wheelan, 2005) deconstruyan los conocimientos sedimentados del profesorado (González-Alba, Leite y Rivas-Flores, 2018; Rivas-Flores, Leite y Cortés, 2017; Rivas-Flores, Cortés y Márquez, 2018) y promuevan un cambio educativo vinculado con una lógica educativa “bottom-up” (desde abajo) (Fullan, 2001).

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2013). *From special education to effective schools for all: widening the agenda*. En L. Florian, (Eds.) *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 146-159). London: Sage Pub
- Biedma, P. y A. Moya. (2015). La intervención del Profesorado de apoyo a la integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una Escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8(2), 153–170.
- Bourke, P. (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 183-193. <https://doi.org/10.1080/13603110802504200>

- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). *An international conversation on inclusive education*. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspective* (pp. 133-146). David Fulton.
- Cortés, P., González, B. y Sánchez, M. F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Echeita G. E. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. *Educación*, 12, 26-46.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 85-105

- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- González, M. T. (2003). *Cultura y subculturas organizativas*. En M. T. González, J. M. Nieto y A. Portela. Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos. Madrid: Pearson Educación.
- González Alba, B. (2018). *La investigación educativa como práctica colaborativa y transformadora*. En B. González Alba, M. Mañas Olmo, P. Cortés González y Á. de la Morena (Ed.), 3rd international summerworkshop on alternative methods in social research transformative and inclusive social and educational research (pp. 37-43). Málaga, España: Universidad de Málaga.
- González-Alba, B., Leite, A. E. M. y Rivas-Flores, J. I. (2018). *La indagación educativa como herramienta de transformación social*. En M. T. Castilla y V. Martín Solbes (Coords.), Educación, derechos humanos y responsabilidad social (pp.127-142). Barcelona: Octaedro.
- González, B. A., Cortés, P. G. y Mañas, M. O. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36.
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified. Teacher Preparation Program, Postgraduate. *Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Lago, J. R., Pujolás, P. y Riera, G. (2015). *El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado*. En R. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), El aprendizaje cooperativo (pp. 49-84). Barcelona: UOC.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE*,

Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 8(5),97-109.

Marin, E. (2014). Are Today's General Education Teachers Prepared to Face Inclusion in the Classroom? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 702-707.

Moriña, A. D. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *ESE: Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.

Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98.

Ortiz, M. C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55(1), 27-40.

Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.

Rasmitadila, R. y Goldstein, B. (2017). The Role of Special Assistant Teacher to Help Special Needs Student through Instructional Interactions in an Inclusive Classroom. *International Journal of Special Education*, 32(3), 485-506.

Rivas-Flores, J. I., Cortés, P. G. y Márquez, M. J. G. (2018). *Experiencia y contexto: Formar para transformar*. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Síntesis.

Rivas-Flores, J. I., Leite, A. E. M. y Cortés, P. G. (2017). *Deconstruyendo las prácticas de formación: Narrativa y conocimiento*. En M. Pérez Ferra y J. Rodríguez Pulido (Coords.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Octaedro.

- Ruíz, J. L. O. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Salmón, I. y Pernia, S. (2016). Una Mirada inclusive hacia la normative educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Slee, R. y Allan, J. (2005). *Excluding the included*. En J. Rix, K. Simmons, M. Nind y K. Sheehy (Eds.), *Policy and power in inclusive education. Values into practice* (pp. 13-24). Oxon: Routledge Falmer.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Traver, S. (2014). ¿Que el maestro de pedagogía terapéutica atiende al alumnado dentro del aula? Y eso... ¿cómo se hace? 1-11. En XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva “La escuela excluida”. Universidad Jaume I, Castellón. 8-10 Abril de 2014.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Wheelan, S. A. (2005). *Faculty groups. From frustration to collaboration*. Thousand Oaks: Corwin Press.