



RUTAS PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS¹

MEL AINSCOW (*)

RESUMEN. En este artículo se exploran algunas vías en las que la investigación puede contribuir al desarrollo de prácticas inclusivas en educación. Al mismo tiempo, se consideran las implicaciones de la investigación en el campo de la educación especial. Basándose en la experiencia del autor y sus colegas, se defiende el uso de formas de investigación que reúnen e implican a prácticos y académicos en un trabajo conjunto a través de un proceso de investigación colaborativa. A lo largo del artículo se ofrecen además, ejemplos que ilustran el desarrollo de esta aproximación de investigación, tanto en la escuela como en el sistema educativo. En esencia, la puesta en marcha de esta forma de trabajo supone la creación de una cultura de resolución de problemas a través de la cual los participantes aprenden cómo usar las experiencias y recursos de otros compañeros, con el fin de buscar mejores formas de superar las barreras que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos. Por último, en este artículo se argumenta que el uso de la investigación participativa ayuda a resolver el hueco tradicional entre investigación y práctica, a la vez que se refrenda la idea de que la participación en este proceso, el aprendizaje que se construye a través del mismo, puede tener un impacto inmediato en el desarrollo del pensamiento y la práctica.

ABSTRACT: This paper examines ways in which research can contribute to the development of inclusive practices in education. It also considers the implication for the field of special education. Building on the experience of the author and his colleagues, it argues for forms of research that involve practitioners and academics working together in a process of collaborative inquiry. Examples are provided that illustrate the use of this approach at both the school and systemic levels. In essence these involve the creation of a problem-solving culture within which those involved learn how to use one another's experiences and resources in order to invent better ways of overcoming barriers to learning. It is argued that the use of this approach helps to overcome the traditional gap between research and practice, not least because the understandings gained can have an immediate impact on the development of thinking and practice.

¹ Una versión anterior de este trabajo fue presentada en la *Conferencia de la Asociación Australiana de Investigación Educativa*, Fremantle, diciembre de 2001.

* Universidad de Manchester.

INTRODUCCIÓN

El Campo conocido como educación especial, o, más recientemente, como necesidades educativas especiales, está inmerso en un período de considerable incertidumbre. En particular, el énfasis que actualmente se ha puesto en la educación inclusiva en numerosos países supone un reto para muchos profesionales de la educación especial, ya que les obliga a replantearse su propio pensamiento y sus prácticas. A mi parecer, este contexto de incertidumbre brinda al campo de la educación especial nuevas oportunidades para proseguir con su objetivo histórico de satisfacer las necesidades de aquellos alumnos que quedan marginados dentro de los programas educativos existentes.

Una breve ojeada a la historia nos hará recordar que en el siglo XIX hubo en muchos países pedagogos especiales que defendieron y ayudaron a desarrollar medidas de apoyo para niños y jóvenes que estaban excluidos de los planes educativos. Pero sólo mucho más tarde estas medidas fueron adoptadas por los gobiernos nacionales y las autoridades locales. También vale la pena recordar, por ejemplo, que en Inglaterra la categoría de alumnos clasificada como «con severas dificultades para aprender» no fue considerada digna de recibir una educación hasta 1971.

De igual modo, las prestaciones para niños que tenían dificultades en los centros de educación ordinarios surgieron como resultado de una progresiva toma de conciencia de que algunos alumnos estaban marginados dentro de ellos y, en algunos casos, excluidos de toda prestación educativa existente. Durante la última parte del siglo XX, cuando se fueron desarrollando estas prestaciones, se concedió también cada vez más importancia al concepto de integración. Los educadores especiales exploraron en muchos países las formas de apoyar a los grupos que antes habían estado segregados, para que pudieran encontrar su sitio dentro de los centros ordinarios.

Puede, por lo tanto, sostenerse que, a nivel internacional, el actual hincapié en la educación inclusiva no es más que otro paso adelante en esta trayectoria histórica. Pero es un paso importante, porque el

objetivo es transformar la corriente dominante de la escuela ordinaria de forma que aumente la capacidad de atender a todos los alumnos (Ainscow, 1999; Dyson y Millward, 2000). Y un proyecto como este requiere, naturalmente, la participación de todos aquellos a los que concierne, de una forma que, en muchos aspectos, desafía el *statu quo*.

Con mi trabajo pretendo contribuir *directamente* a la reflexión y a la evolución de la práctica profesional, ya sea en las aulas, los colegios o el sistema. Durante muchos años he colaborado estrechamente con profesionales de la educación, en mi propio país y en el extranjero, cuando estos han intentado evolucionar hacia unas formas de trabajo más inclusivas (Ainscow, 1994, 1999). Actuando como un compañero crítico, considero que mi cometido es ayudarles a aprender de sus propias experiencias y, al hacerlo, señalar modelos y ejemplos de la práctica que puedan ser instructivos para otros que persigan objetivos parecidos. En este sentido, mi propósito no es proponer recetas que puedan ser aplicadas universalmente, sino, más bien, sugerir elementos que puedan tener relevancia dentro de contextos particulares.

A continuación, me sirvo de ejemplos para ilustrar la naturaleza y el potencial de este enfoque, y examino iniciativas de trabajo en diferentes niveles del sistema educativo. En primer lugar, no obstante, ofrezco una breve explicación de mi enfoque global de investigación.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Mi investigación ha incluido la búsqueda de formas de exploración que tengan flexibilidad suficiente para tratar tanto fenómenos singulares como contextos educativos particulares; que permitan que entidades sociales como los centros educativos y las aulas sean entendidos desde la perspectiva de los diferentes participantes, incluidos los propios niños; y alienten a los interesados a investigar sobre su propia situación y sus prácticas con vistas a conseguir mejoras (p. ej., Ainscow et al., 1995; Ainscow et al., 1998; Ainscow, 1999). Esto ha supuesto también el desarrollo de una forma

determinada de investigación-acción, un enfoque exploratorio que, en su forma original, buscaba utilizar como respuesta a problemas sociales el enfoque experimental de las ciencias sociales junto a programas de acción social (Lewin, 1946). Más recientemente, la investigación-acción ha pasado a hacer referencia a un proceso de exploración llevado a cabo por profesionales en sus propios puestos de trabajo. Su objetivo es mejorar la práctica y comprensión a través de una combinación de reflexión sistemática e innovación estratégica (Kemmis y Mc Taggart, 1982).

A menudo, se rechaza la investigación-acción, pues no es considerada una investigación auténtica por aquellos que trabajan según unos paradigmas de investigación más tradicionales. Aunque otros reconozcan que constituye una actividad fructuosa para los profesionales en ejercicio, insisten en que las pretensiones en cuanto a la validez de los resultados no deberían ir más allá de los contextos particulares en los que se lleva a cabo la investigación (Hammersley, 1992). Los defensores de la investigación-acción, por su parte, han respondido a estas críticas rechazando los conceptos de rigor impuestos por las ciencias sociales tradicionales y formando su propia contracrítica de la metodología y las suposiciones sobre el conocimiento en las que se basan estos conceptos de rigor (Winter, 1998). Profesan, por ejemplo, que las nociones de rigor a las que aspiran tanto los investigadores positivistas como los interpretativos son opresivas, restrictivas y preceptivas, y están ideadas para perpetuar la división jerárquica entre los productores y los beneficiarios de la ciencia (Iaño, 1986).

Al concebir una metodología apropiada, he tenido en cuenta lo que habían hecho otros que habían seguido un camino similar. Por ejemplo, Poplin y Weeres (1992) hablan de un estudio llamado «Voces desde el interior» (*Volees From the Inside*), llevado a cabo por estudiantes, profesores, administradores y padres en cuatro centros educativos.

El propósito, en este caso, era «crear las estrategias que permitieran expresarse a cada miembro del centro, y asegurar que

cada uno fuera escuchado». De esta forma, la investigación permitía a cada uno de los participantes ser, al mismo tiempo, investigador y sujeto de la investigación. Dado que el estudio se iniciaba con la suposición de que los académicos habían «fallado en determinar cuales eran los problemas de la educación», los papeles de los observadores externos tenían que ser revisados de forma que los de dentro pudieran llegar a conocer y articular los problemas que experimentaban. Entre los resultados, se resalta que, la participación en este proceso condujo a muchos cambios en los colegios, aunque también se consideró que requería muchísimo tiempo.

Al desarrollar mi propio enfoque he perseguido con decisión una orientación parecida, participativa, que siguiese las líneas de lo que ha sido definido como «investigación participativa» -*collaborative inquiry*- (Reason y Rowan, 1980; Reason, 1988). El uso de estos enfoques pone el acento, sobre todo, en el valor de los procesos de grupo y en el uso de diferentes métodos para registrar la información. En este caso, mis propias reflexiones han estado influenciadas por mi experiencia en el uso de métodos de investigación participativa en las escuelas inglesas (p. ej., Ainscow et al., 1994; Ainscow et al., 1995; Ainscow et al., 1998; Ainscow y Brown, 1999), y por enfoques desarrollados para países del Sur, como la «evaluación rural participativa» (*participatory rural appraisal, PRA*), desarrollada por Chambers (1992) y adaptada por Stubbs (1955) y Ainscow (1999) para su utilización en contextos educativos.

De lo que revelan estas experiencias tempranas he deducido que a la hora de implicar a otros colegas en el proceso de investigación sería útil tener en cuenta cuatro principios. Estos son que el proceso debería: constituir una ayuda directa a las personas implicadas en los respectivos contextos; demostrar rigor y fiabilidad, de manera que los resultados tengan un mayor eco; contribuir al desarrollo de políticas y prácticas en otros lugares; y brindar informaciones que enriquezcan las ideas del equipo “externo” de investigadores. Como resultado de mis experiencias anteriores en el uso de este procedimiento, me he percatado con más claridad tanto de

las ventajas como, naturalmente, también de las dificultades que acarrea un estudio de este tipo.

En lo que se refiere a las ventajas, desde el punto de vista de los investigadores, los testimonios indican claramente que los participantes valoraron el proceso como informativo y, además, estimulante. Concretamente, se percataron de que la necesidad de considerar múltiples interpretaciones de los eventos les obligaba a reflexionar mucho más profundamente sobre sus propias percepciones. Además, el hecho de explorar otros de puntos de vista, y formas de evaluación que normalmente hubieran ignorado, o a los que incluso se hubieran opuesto, parece que les estimuló a considerar posibilidades para el desarrollo de los conceptos y de las prácticas de trabajo que antes habían ignorado. Al mismo tiempo, encontraron que el proceso era alentador, pues les brindó la oportunidad de celebrar muchos logros en su contexto de trabajo.

Si reparamos en las dificultades, vemos como estas experiencias tempranas ponen de manifiesto algunos de los problemas que pueden surgir cuando los profesionales se enfrentan a la tarea de llevar a cabo lo que pudiera llamarse una investigación desde dentro. Nos encontramos, por ejemplo, ante el hecho de que, a pesar del compromiso para recoger una amplia gama de opiniones, algunos sondeos mostraban muy poca evidencia de voces alternativas, dando la impresión de un grado de consenso muy inverosímil. Algunas veces, hubo muy pocos testimonios presentados por los niños y los padres, lagunas que parecen tanto más lamentables cuando se leen los resultados del estudio de Poplin y Weeres, anteriormente mencionado. Finalmente, preocupan algunos puntos relacionados con la confidencialidad. En concreto, cuando en un contexto determinado los testimonios son leídos por un mayor número de personas, ¿podemos garantizar que las opiniones de ciertos individuos continuarán siendo anónimas?

A grandes rasgos, podemos, pues, describir la metodología aquí caracterizada como un proceso básicamente social. Requiere que, en un contexto determinado, se forme un grupo de interesados que deberá esforzarse por encontrar un plan de

actuación común que rijan sus investigaciones, y, al mismo tiempo, tendrá que superar las dificultades que acarrea el establecimiento de unas pautas de trabajo que le permitan recoger e interpretar diferentes tipos de información. También tendrá que encontrar formas para exponer sus conclusiones. Todo esto deberá ser llevado a cabo de tal manera que sea directamente de provecho para los pertenecientes a los contextos considerados. Al proceder de esta forma, cada miembro del grupo deberá abrirse al punto de vista y las presunciones de los demás. Si todo funciona perfectamente, esto ofrecerá excelentes oportunidades para desarrollar nuevas capacidades de entendimiento. Sin embargo, estas posibilidades sólo se podrán aprovechar si se superan las potenciales barreras sociales, culturales, lingüísticas y micro-políticas.

Estimo que este tipo de enfoque ayuda a superar la brecha que tradicionalmente ha existido entre la investigación y la práctica. Robinson (1998) nos informa que generalmente se viene suponiendo que esta brecha es consecuencia de unas estrategias de difusión inapropiadas, de lo que se deduce que la investigación educativa sí se ocupa de temas prácticos, pero que las personas a las que concierne no se enteran. Ella propone una explicación alternativa y subraya que los resultados de las investigaciones pueden muy bien seguir siendo ignorados a pesar de ser correctamente comunicados, porque eluden los modos de formular los problemas que tienen los enseñantes, y las litaciones con las que tienen que trabajar. Como hemos constatado, la investigación participativa tiene sus dificultades, aunque, por otro lado los beneficios potenciales son enormes, sobre todo porque los conocimientos extraídos pueden tener un impacto inmediato en el desarrollo del pensamiento y de la práctica.

En las páginas siguientes, me referiré brevemente a dos ejemplos de investigación participativa, con vistas a ilustrar la naturaleza del proceso y los tipos de resultados que genera. Como ya he indicado, estos estudios no pretenden desarrollar conocimientos que sirvan para dictar a los profesionales lo que deben hacer. Más bien, proporcionan marcos que

los profesionales pueden emplear para reflexionar sobre sus propios contextos y sobre sus formas de trabajo con vistas a formular modos adecuados de mejorar su práctica profesional. Con otras palabras, este tipo de investigación genera «rutas» concebidas para asistir a los «exploradores» en la recogida de más datos evidenciados en sus propios «recorridos». Se suele reforzar el significado de estas rutas o marcos presentando informes detallados de la práctica, a menudo redactados en colaboración con los que desarrollan esa labor. Desgraciadamente, esto no es posible aquí, dada la limitación de palabras propias de un artículo como este, pero donde lo estimo oportuno facilito a los lectores las referencias para que puedan encontrar estos informes.

HACER QUE LAS ESCUELAS SEAN MÁS INCLUSIVAS

En los últimos años, mis colegas y yo hemos desarrollado una serie de actividades de investigación participativa relacionadas con la impulsión de escuelas más inclusivas (Ainscow, 1991; Ainscow et al, 1994; Hopkins et al, 1994; Ainscow, 1999; Ainscow, Booth y Dyson, 2001). En lo esencial, este trabajo trata de averiguar cómo crear contextos educativos que «tiendan la mano a todos los alumnos».

Esta investigación muestra que las escuelas que hacen progresos en este sentido los realizan proporcionando condiciones en las que se fomenta que cada uno de los miembros de la comunidad escolar sea un «aprendiz». Todo esto contribuye a aclarar mejor a qué nos referimos con «inclusión en la educación», y sugiere qué conlleva la creación de una cultura escolar que fomente la preocupación por desarrollar formas de trabajo que procuren reducir las barreras que dificultan la participación de los alumnos. En este sentido, los esfuerzos por lograr una mayor inclusión pueden considerarse una contribución importante para una mejora global de la escuela.

Nuestro análisis de aquello que forma parte del desarrollo de las escuelas inclusivas ha apuntado a las conexiones entre *políticas*, *prácticas* y *culturas*. También ha mostrado que dicho desarrollo

conlleva, en lo esencial, un proceso social que tiene como fin que los miembros de un centro escolar aprendan a vivir con diferencias y, de hecho, aprendan de las diferencias (Ainscow, 1999). Esta orientación secundaria lo dicho en el *índice de Inclusión (indexfor Inclusión)*, un instrumento de progreso escolar que fue desarrollado en Inglaterra como resultado de un proyecto de investigación participativa (Booth y Ainscow, 2000). Este proyecto se desarrolló durante un período de tres años, e involucró a un conjunto de profesores, padres, directivos e investigadores, y a un representante de grupos de personas con discapacidad, con amplia experiencia en intentos de desarrollar formas de trabajo más inclusivas. Se realizaron dos fases de investigación-acción en asociación con un total de veintidós centros educativos de seis distritos escolares.

El *índice* concierne a escuelas en proceso de evolución para convertirse en escuelas inclusivas, y recurre a las manifestaciones del personal docente, los directores, los alumnos, los padres/tutores y otros miembros de la comunidad escolar. Se esfuerza por mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas e intenta así restablecer el equilibrio en aquellos centros que se habían concentrado en elevar los resultados de los estudiantes a expensas del desarrollo de una comunidad escolar que respaldara a docentes y alumnos.

El proceso de trabajo que se realiza con este *Índice* está pensado para contribuir en sí mismo a que las escuelas sean inclusivas; alienta al profesorado a compartir y basarse en los conocimientos que tiene acerca de lo que impide el aprendizaje y la participación, y le asiste en un examen detallado de las posibilidades de incrementar la capacidad de aprender y la participación en todo lo relativo al centro educativo y para todos sus alumnos. Se supone que ésta no es una iniciativa adicional que los centros emprenden, sino más bien una forma sistemática de comprometerse en la planificación del desarrollo escolar, fijar prioridades para el cambio, llevar a la práctica las mejoras y controlar los progresos.

Es importante comprender que el concepto de inclusión presentado en el *Índice* es amplio, y va más allá de muchas de las definiciones que han sido utilizadas con anterioridad. Se esfuerza por minimizar todas las barreras para el aprendizaje y la participación, sea quien sea el que las experimente y donde quiera que estén localizadas las culturas, las políticas o las prácticas de los centros escolares. Insiste en la movilización de recursos desaprovechados en cuanto al personal docente, los alumnos, los directores, los padres y otros miembros de la comunidad escolar. En este contexto, la diversidad se ve como un recurso rico que puede apoyar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

El proceso recomendado por el *Índice* comprende cinco fases interrelacionadas. Durante la primera fase, los miembros del «grupo coordinador correspondiente a un *Índice*» se informan e informan al resto del equipo educativo acerca de los conceptos y los materiales del *Índice*, y asumen la responsabilidad de reunir conjuntamente conocimientos sobre la escuela provenientes de todos los miembros de la comunidad escolar. En la fase dos, se emplean los materiales para realizar un análisis detallado de la escuela, y se negocian prioridades para el desarrollo. En la fase tres, se revisa el plan de desarrollo de la escuela atendiendo a las nuevas prioridades. En la fase cuatro, el grupo de coordinación ayuda a la puesta en marcha de los cambios acordados y de las actividades para la formación del personal docente que son necesarias. Finalmente, en la fase cinco, se revisa todo el proceso con el fin de formular mejoras adicionales.

Los materiales del *Índice* guían la exploración de la escuela de acuerdo con tres dimensiones interrelacionadas: «creación de culturas inclusivas», «producción de políticas inclusivas» y «desarrollo de prácticas inclusivas». Cubren todos los aspectos de la vida en la escuela, desde la colaboración y los valores hasta las políticas de iniciación y apoyo al estudio, e incluso la práctica en las aulas y la planificación de los recursos. Las dimensiones han sido formuladas para dirigir la reflexión sobre el cambio en las instituciones educativas y representar áreas

relativamente diferenciadas de la actividad escolar. En el pasado, se ha prestado escasa atención al potencial de la cultura escolar para apoyar y sostener los desarrollos en la enseñanza y el aprendizaje. Es a través de culturas inclusivas en las escuelas como pueden conservarse y transmitirse a las siguientes generaciones de docentes y alumnos estos cambios políticos y prácticos logrados por una comunidad escolar. No obstante, nuestra experiencia indica que un desarrollo sostenible depende de que los cambios tengan lugar a todos los niveles.

Los materiales contienen una estructura ramificada que permite realizar, de forma progresiva, un sondeo más detallado de todos los aspectos de la escuela. Las tres dimensiones están expresadas mediante 45 indicadores y el significado de cada uno de ellos viene esclarecido por una serie de preguntas. Los indicadores consisten en enunciados de aspiraciones de inclusividad que, con vistas a fijar prioridades de desarrollo, pueden cotejarse con las disposiciones existentes en un centro. Las preguntas detalladas aseguran que los materiales puedan retar a la reflexión en cualquier centro, sea cual sea su nivel de desarrollo. Conjuntamente, las dimensiones, los indicadores y las preguntas proporcionan una ruta cada vez más detallada, que nos guía en la exploración de la situación de un centro en un momento y permite determinar futuras posibilidades.

Así pues, por ejemplo, un grupo de profesores de una escuela de primaria inglesa elaboró una compilación de las opiniones de los alumnos, el personal docente y los padres, usando los indicadores como base de escalas clasificatorias. Después de analizar sus conclusiones, sugirieron a sus colegas que para conseguir que las escuelas fueran más inclusivas los esfuerzos que se emprendiesen tenían que atender a tres áreas prioritarias. Estas áreas se esquematizaron como sigue:

- Indicador 1: Se alienta a los alumnos a trabajar en equipo durante las clases.
 - ¿Se invita a los alumnos al trabajo cooperativo en las actividades de clase?

- ¿Los profesores piden a de los alumnos que discutan el contenido de las clases?
- ¿Ayudan los profesores a los alumnos a aprender las habilidades del trabajo en equipo?
- Indicador 2: Los alumnos se ayudan mutuamente.
 - ¿Hablan entre sí los alumnos de sus tareas de clase?
 - ¿Tienen los alumnos la impresión de que sus camaradas de clase les ayudan?
 - ¿Existen alumnos que se vean ignorados por otros miembros de su clase?
- Indicador 3: Las políticas de formación del profesorado ayudan a los enseñantes a responder a la diversidad de los alumnos.
 - ¿Se organizan reuniones en las que los profesores puedan compartir sus ideas?
 - ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar las prácticas de los demás?
 - ¿Se sienten los profesores apoyados cuando se enfrentan a dificultades?
 - ¿Existen alumnos que se vean ignorados por otros miembros de su clase?
- Indicador 3: Las políticas de formación del profesorado ayudan a los enseñantes a responder a la diversidad de los alumnos.
 - ¿Se organizan reuniones en las que los profesores puedan compartir sus ideas?
 - ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar las prácticas de los demás?
 - ¿Se sienten los profesores apoyados cuando se enfrentan a dificultades?

Durante un período de un año toda la escuela utilizó estos indicadores y preguntas como marco para hacer progresar la práctica. También se crearon las condiciones para recoger, por medio de la observación mutua en clase y de entrevistas a grupos de niños y de docentes, más testimonios detallados. Las experiencias mostraron cómo la investigación

participativa dentro de una escuela puede estimular la reflexión y la experimentación.

A los que usan el *índice* se les alienta a emplear los materiales de forma flexible y de diferentes maneras, aunque estos están redactados suponiendo que el proceso del *índice* será iniciado por centros escolares individuales. En algunos barrios, hay centros que están trabajando en grupo, en colaboración entre ellos y con asesores de las LEAs («Autoridades Educativas Locales»), y los resultados prueban que estos acuerdos de interrelación añaden valor a los procesos en cuestión. Nuestra experiencia de trabajo en las escuelas durante la fase piloto y las reacciones positivas que hemos recibido a nuestra última actuación por parte de muchos enseñantes con los que hemos trabajado, en Inglaterra en otros países, nos hacen tener la certeza de que las escuelas que lo deseen pueden usar el *índice* para conseguir mejor significativamente las vidas de sus enseñantes y sus alumnos.

Se ha utilizado ya una cantidad considerable de trabajo para realizar este *índice* en las escuelas, trabajo que incluye proyectos en curso en países tan diversos como Australia, Brasil, la India, Noruega, Portugal, Rumania y Sudáfrica. Pero hay aún mucho por hacer si se quiere llegar a una penetración más profunda de cómo este instrumento complejo y estimulante puede ser usado de forma efectiva dentro de los diferentes contextos. En otras palabras, hay todavía espacio para más investigaciones participativas.

EL PAPEL DE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS LOCALES

Como ya he explicado, gran parte de nuestras investigaciones han estado dirigidas a temas de inclusión en el ámbito de los centros de enseñanza. No obstante, de forma creciente, nos hemos visto incitados a considerar también las contribuciones hechas por las Autoridades Educativas Locales (LEAs). Esto nos ha llevado a considerar que lo que hacen las LEAs en los distritos sí marca una diferencia en los esfuerzos de mejora de los centros (Ainscow, Farrell y Tweekdile, 2000; Ainscow, Howes y Nicolai-dou, 2000). Nuestras investigaciones en Inglaterra han

comenzado a trazar las características de las políticas de las LEAs que influyen en los resultados (Ainscow y Tweddle, 2001; Ainscow y Howes, 2001).

En Inglaterra, las LEAs de los diferentes distritos son responsables, ante los electores y ante el ministro, de los centros estatales de educación de sus áreas. En este sentido, pueden considerarse parte del proceso democrático por el cual las prestaciones en materia de educación son accesibles para todos los niños y jóvenes en un distrito. Desde 1988, no obstante, una serie de reformas estatales ha erosionado gradualmente el poder de las LEAs. En lo esencial, el objetivo fijado ha sido delegar una mayor responsabilidad en los centros, en la suposición de que esto mejoraría los «estándares».

Una parte de nuestro actual programa de investigación considera la repercusión de estos cambios en el desarrollo de formas de educación más inclusivas. Es importante tener en cuenta que este trabajo se encuentra todavía en una fase de desarrollo muy temprana. Sin embargo, ha empezado a esclarecer los motivos por los que la erosión del control local de la educación puede hacer que sea más difícil promover soluciones de enseñanza inclusiva.

En nuestro presente trabajo, estamos, pues, intentando desarrollar un entendimiento más profundo de los factores implicados y, al mismo tiempo, trabajar en determinados contextos para hacer progresar las prácticas y las políticas. Por consiguiente, hemos adoptado una vez más procesos de investigación participativa parecidos, en cierta medida, a los que veníamos empleando en los centros y las aulas. Nuestro propósito es trabajar con colegas de las diferentes LEAs con el fin de desarrollar «rutas» que puedan usarse para revisar y desarrollar el trabajo de éstas en relación con la inclusión y, también, con el rendimiento escolar. Para ilustrar el tipo de enfoque que estamos empleando y algunas de las ideas iniciales que se han generado, voy a presentar el ejemplo de un distrito escolar y sus LEAs, con las que hemos cooperado recientemente.

A consecuencia de su última inspección, el equipo directivo de este distrito concreto decidió que tenía que

afrontar ciertas cuestiones relacionadas con la inclusión. Para hacerlo, se estableció un grupo de estrategia. Durante el primer año de la iniciativa, el grupo estuvo compuesto a partes iguales por funcionarios y directores de colegio. Mi colega Dave Tweddle y yo también fuimos miembros del grupo. Después de trabajar en equipo para resolver una serie de problemas operativos a los que se enfrentan las LEAs, como la financiación de planes para niños con necesidades educativas especiales, el apoyo a los alumnos que experimentan dificultades de comportamiento y asuntos referidos al perfil de las prestaciones especiales en el distrito, el grupo decidió que era esencial formular una estrategia a largo plazo.

La estrategia intentó esclarecer las relaciones clave dentro del distrito y con sus LEAs, en particular con respecto al trabajo en los centros educativos, unidades y servicios dentro del departamento de educación. El grupo de estrategia llegó a la conclusión de que el contexto creado por los cambios a nivel nacional anteriormente descritos exigía un nuevo enfoque para el desarrollo de la política a seguir por las LEAs. Especialmente, se decidió que los pasos para conseguir una educación más inclusiva tendrían que darse en los centros, y que el departamento de educación tendría, por lo tanto, que revisar sus planes de trabajo con el fin de desarrollar sistemas más competentes para respaldar y estimular a los centros escolares.

Para conducir estas actividades se elaboró una declaración de principios generales, que trazaba la posición esencial de las LEAs en cuanto a inclusión y rendimiento escolares. Esta declaración resaltaba una serie de puntos pensados para esclarecer las definiciones y los objetivos. Para las LEAs del distrito estos se resumían de la siguiente manera:

Las LEAs se definen como los colegios estatales del distrito y las diferentes unidades y servicios del departamento de educación; «inclusión, se define como el proceso de identificar y salvar las barreras del aprendizaje para *todos* los alumnos; el –“rendimiento escolar” se define de forma más amplia que «éxito en las pruebas y exámenes», e incluye la apreciación del progreso a todos los niveles de

consecución; la doble meta del Gobierno de mejorar el rendimiento escolar y promover la inclusión se concentra en un único objetivo estratégico: *-mejorar el rendimiento de todos los que aprenden promoviendo la inclusión**; y los centros escolares y el departamento de educación se comprometen a mantener un proceso de revisión regular y mejora continua, y a una actuación conjunta caracterizada por el apoyo y estímulo mutuos.

Se escribió, de forma consciente una declaración concisa que cupiera en una sola página para alentar a los interesados a su lectura y fomentar el compromiso. Durante un período de varios meses, fue ampliamente discutida con diferentes grupos de la comunidad local y dentro de los servicios educativos. En este periodo, también fue revisada de acuerdo con las reacciones que ocasionalmente produjo.

Tomando esta declaración como punto de referencia, se introdujeron estrategias para favorecer procesos de revisión y desarrollo, tanto en los colegios como en el departamento de educación. Esto se facilitó mediante la creación de redes o agrupaciones de colegios en cada barrio. A medida que este trabajo avanzó, resultó evidente que existía un buen potencial en este tipo de colaboración entre centros. Al mismo tiempo, no obstante, es importante reconocer que existen dificultades que se derivan del actual contexto del sistema educativo inglés, y que no son consecuencia, en última instancia, del espíritu generalizado de competitividad reinante entre los centros escolares. Los directores de los centros opinaron que se necesitaría tiempo para establecer un clima de confianza y que los centros necesitarían ver pruebas de que podían obtenerse beneficios prácticos. Así, por ejemplo, el rector de un centro de educación secundaria relativamente exitoso comentó: «Tendremos que ver qué provecho podemos obtener nosotros». Parece, pues, que es necesario poder proporcionar incentivos tangibles.

En la práctica, en los distritos escolares ingleses, las LEAs tienen poca capacidad de orquestar la creación de tales agrupaciones de escuelas. Nuestra experiencia muestra que los centros optarán por colaborar cuando les parezca

oportuno, lo que, a su vez, dependerá de los beneficios que crean poder percibir, casi independientemente de lo que el departamento de educación trate de organizar. Todos los directores de colegio con los que hablamos estuvieron de acuerdo en que el planteamiento de trabajo en agrupaciones tenía que ser un asunto de común acuerdo. Dicho de otra forma, estimaban que el plan de actuación no debía ser establecido por el departamento de educación, sino más bien por los colegios, y que los centros educativos participantes debían que tener una apreciación común de lo que podía lograrse. Naturalmente, esto nos lleva a la cuestión de los incentivos, en el sentido de que el trabajo emprendido por una agrupación tiene que hacer sentir a todos los centros que será beneficioso para ellos.

El incentivo más relevante que cristalizó gracias a la discusión apuntaba a la utilización y gestión de los recursos. Los directores de los centros compartían, en gran medida, la opinión de que los recursos que gestionaba el departamento no se usaban con toda la eficacia que hubiera sido posible. Muchos directores y, de hecho, también algunos funcionarios pensaban que estos recursos podrían emplearse de forma más efectiva para favorecer el rendimiento y la inclusión escolares si se «entregasen» a las agrupaciones de escuelas. Argumentaban también que mientras que esto no ocurriese las agrupaciones sólo estarían «conjeturando en el vacío» y que, como resultado, sólo una minoría de los directores de los centros decidiría implicarse.

Todo esto sugiere, pues, que *sí sería posible* incentivar las estrategias para la inclusión y fomentar el rendimiento por medio de agrupaciones de escuelas. Pero esto parece requerir que realmente se delegue el poder de decisión y se confíen los recursos a los centros escolares. Y, natural mente, esto implica unas previsiones para la gestión muy diferentes de las que han existido hasta ahora en el departamento de educación.

Teniendo todo esto en cuenta, el grupo de estrategia reparó en las implicaciones que ello tenía para el trabajo en el departamento de educación. Se concluyó

que una de sus funciones centrales tendría que ser el proporcionar apoyo y estímulo efectivos a los centros a la hora de mejorar el rendimiento promoviendo la inclusión. Se decidió, además, que ello suponía un actuación radical que requeriría una importante reestructuración, con vistas a que la responsabilidad pudiera ser compartida por personal de todas las unidades y servicios del departamento. Para hacer avanzar estos planes de estructuración, trabajamos con equipos directivos de rango medio y superior, y con directores de centros, para desarrollar diez «descriptores» de lo que desearían que ocurriera dentro del departamento, centrándose en factores como el liderazgo, la financiación, el uso de los datos y la promoción del profesorado (Ainscow y Tweddle, 2001). Estos descriptores estaban, además, concebidos para proporcionar criterios con los que contrastar las disposiciones del momento y valorarlas, para poder definir áreas de innovación.

Los diez descriptores fueron empleados como base para una serie de actividades pensadas para determinar las opiniones de los directores de los centros escolares y del personal del departamento de educación sobre la situación existente. Estas actividades, que incluían sondeos y discusiones en grupos seleccionados, generaron datos que después se usaron para formular prioridades y planes de acción. Actualmente, se está trabajando en llevar a la práctica estos planes.

El recapacitar sobre esta experiencia nos ha llevado a un optimismo prudente. Parece ser que, en el nuevo contexto -que pone el énfasis en estrategias de mejora estudiadas y establece unos márgenes de actuación mucho más limitados para los departamentos de educación-, las políticas de las LEAs para fomentar planes de inclusión, serán difíciles de llevar a cabo. Varias políticas nacionales han creado obstinadamente incentivos que, de hecho, lo que pueden favorecer es una mayor segregación dentro de nuestro sistema educativo. Pero, por otra parte, parece posible que enfoques como el aquí descrito puedan generar nuevas asociaciones que ayuden a compensar los efectos de esta evolución preocupante. Asimismo, podrían favorecer los tipos de experimentación que

pueden ayudar a superar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje.

PERSPECTIVAS EXTERNAS

Como ya he ilustrado, los enfoques emplea dos por los profesionales -incluidos los profesores y el personal de las LEAs- para explorar aspectos de su práctica, y que incluyen grabaciones de debates, informes escritos, estadísticas y grabaciones de vídeo, generan testimonios e ideas de diferentes tipos. Una estrategia que considero útil para explorar la relevancia de estos testimonios es la llamada «triangulación», una orientación que es familiar a los investigadores de las ciencias sociales. Hay tres formas de triangulación que han resultado ser relevantes: comparar y contrastar testimonios de diferentes personas dentro de un contexto determinado (p. ej., profesores, personal asociado y estudiantes); escrutar eventos desde diferentes ángulos sirviéndose de una variedad de métodos para recoger información; y recurrir a «personas de fuera» como aliados críticos.

Según mi experiencia, la participación de «personas externas» -como yo mismo- es una estrategia importante para reforzar la investigación realizada por los profesionales de la educación, ya que proporciona una orientación en cuanto a métodos de investigación, ayuda técnica para obtener y reflejar las conclusiones, y, al mismo tiempo, brinda apoyo y aporta un elemento crítico. Una estrategia central a este respecto es el uso de «procesos interpretativos de grupo» como un medio para analizar e interpretar los testimonios. Estos requieren tener en cuenta las diferentes perspectivas -internas y externas- de las personas de manera que se incite a la reflexión crítica, al aprendizaje participativo y a la crítica recíproca (Wasser y Bresler, 1996). En este contexto, el uso de material estadístico sobre la participación y el rendimiento escolares, y los testimonios de los niños en cuanto a cómo perciben ellos la práctica existente, pueden ser elementos importantes, dado que pueden retar a los profesionales a revisar los enfoques empleados. Las diversas perspectivas de las personas externas pueden también proporcionar un

modo de cuestionar suposiciones que se habían dado por sentadas, y ayudar a los que se encuentran en un contexto determinado a reconsiderar posibilidades relegadas y que pueden hacer *avanzar* la práctica.

Trabajando con las LEAs y con colegas en centros educativos para alentarles a reflexionar sobre los aspectos de su práctica profesional y experimentar con ellos, me he percatado de que el proceso de investigación participativa también me obliga a centrar la atención en mi propia forma de pensar. A este respecto, mi experiencia parece reflejar la de *Lanzara* (1991) que, al término de un proceso similar, precisa: «Para mi asombro descubrí que al ayudar a mis compañeros a reflexionar sobre su proceder práctico, también yo estaba reflexionando sobre el mío propio». Yo, por mi parte, me he dado cuenta de que reflexiono cada vez más sobre la naturaleza de mi participación como persona externa en la investigación de los profesionales de la educación. Por ejemplo: ¿Cuál es mi papel? ¿Cómo me ven los colegas profesionales? ¿Qué es lo que apporto, si es que apporto algo, a la enseñanza que acontece en los contextos que yo visito? Cuando, hace algún tiempo, aludí a estos temas en un seminario, mi colega Alan Dyson sugirió que debería familiarizarme con las ideas de Elliot Eisner (1988). Eisner explicó sobre su trabajo como evaluador educativo que su propósito no era la búsqueda de «recetas para controlar y medir la práctica profesional». Más bien trataba de resaltar «las facultades que en cada caso pudiera exhibir el enseñante». Expuso, por tanto, que «La Teoría tiene su papel en el cultivo de una facultad, pero ese papel no es preceptivo, es de diagnóstico. En la educación como en el arte, la buena «teoría nos ayuda a ver mejor; nos ayuda a pensar más sobre las cualidades que puedan constituir un fenómeno. La teoría no sustituye a la inteligencia ni a la percepción o la acción, sino que proporciona algunas de las ventanas a través de las cuales la inteligencia puede asomarse al mundo».

A la luz de este argumento, y con el fin de orientar a los evaluadores educativos, Eisner prosigue definiendo dos conceptos:

«pericia educativa» (*educational connoisctirsbip*) y «crítica educativa» (*educational críticistri*). Ambos tienen sus raíces en las artes:

Como pienso que la enseñanza en las aulas tiene un carácter ideográfico, es decir, como pienso que la naturaleza de la vida en las aulas no puede explicarse o controlarse fácilmente por leyes conductuales, entiendo que la contribución más importante a la evaluación es una conciencia agudizada de las cualidades de esa vida, de forma que los enseñantes y enseñados puedan adquirir más inteligencia en relación a ella. La pericia (*connoisseurship*) desempeña un papel importante para llegar a ese fin, al redefinir los niveles de percepción de las cualidades propias de las aulas... Los peritos o entendidos (*connoisseurs*) *aprecian* lo que encuentran, en el sentido ajustado de esta palabra. Apreciación no significa necesariamente que se quiera una cosa, aunque uno pueda querer lo que aprecia. Apreciación significa aquí ser consciente y comprender lo que uno ha vivido.

Pasemos a la noción de crítica. Eisner expone:

Si la pericia es el arte de la apreciación, la crítica es el arte de la revelación... A lo que el crítico aspira es a articular o a reflejar esas inefables cualidades que constituyen el arte en un lenguaje que las haga más gráficas. Pero esto da lugar a una especie de paradoja. ¿Cómo es posible que lo que es inefable pueda ser articulado? ¿Cómo pueden las palabras expresar lo que nunca pueden expresar las palabras? La labor del crítico consiste en esbozar, sugerir, implicar, connotar, presentar, más bien que tratar de transcribir. En esta labor la metáfora y la analogía, la sugestión y la implicación son herramientas fundamentales. El lenguaje de la crítica, de hecho su éxito como crítica, se mide por la claridad con la que ilumina. La labor del crítico consiste en ayudarnos a ver.

Mientras que yo no me atrevería a hablar de mí mismo como un entendido o crítico a mis colegas en las escuelas y ante las LEAs, estos conceptos sí tienen en mí una profunda resonancia. Durante muchos años he observado cientos de lecciones en escuelas de este país y del extranjero. Por consiguiente, igual que un crítico de teatro ante una obra teatral, reflexiono sobre los acontecimientos en las aulas y los interpreto a la luz de mis experiencias previas. Después, siempre que me es posible, discuto estos acontecimientos con los participantes y, al hacerlo, trato de ayudarles a ver posibilidades para evolucionar en su práctica profesional. Las frustraciones surgen cuando se intenta llegar a las mentes de estos participantes durante la acción, con vistas a adquirir un mejor entendimiento de su trascendencia, y encontrar modos de aprehender y articular «lo que las palabras nunca pueden expresar».

REFLEXIONES FINALES

No hay duda de que algunos de los que lean este escrito estarán decepcionados de que después de todos estos años de esfuerzo que han implicado a tantas personas, se hayan llegado a pocas conclusiones definitivas. Seguramente, argumentarán que la investigación educativa tiene el deber de proporcionar a los profesionales respuestas directas a los problemas que encuentran en su trabajo cotidiano. Mi opinión personal es que justamente a causa de las suposiciones y expectativas *se* ocultan las posibilidades existentes de utilizar la investigación de una forma más efectiva. Lo que he tratado de ilustrar es que, trabajando juntos, los profesionales y los investigadores pueden emplear sus diferentes destrezas y perspectivas para recoger e interpretar los testimonios de forma que pueda tener un impacto inmediato en la reflexión y la práctica en este campo. Defiendo, además, que un enfoque de este tipo es especialmente importante en relación con el desarrollo de prácticas inclusivas. Como hemos visto, esto se refiere principalmente a aquellos que, en un contexto dado, aprenden cómo trabajar conjuntamente con el fin de identificar y tratar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje

de los miembros de sus comunidades. La lógica sugiere que ello requiere el uso de la investigación participativa.

Así pues, vuelvo a la pregunta que formulé al principio de este trabajo: ¿cuáles son las implicaciones para aquellos de nosotros que hemos hecho nuestras carreras en el campo de la educación? ¿Tenemos un cometido en el desarrollo de prácticas inclusivas y, si es el caso, cuál puede ser? Pienso que tenemos, en efecto, una importante contribución que hacer, y que ésta nos exige implicarnos más plenamente en el desarrollo de nuestros sistemas educativos. Es esto lo que he querido decir cuando me he referido a un «importante paso adelante» hacia la idea de una práctica inclusiva.

Dentro de esta formulación, el campo de la educación especial tiene una tradición propia que es importante. Si pienso en los mejores contextos de educación especial que he conocido, que incluyen algunos excelentes centros educativos especiales con los que he trabajado y aún trabajo, parecen todos atenerse a una forma determinada de trabajar. En lo esencial, ésta consiste en la creación de una cultura de resolución de problemas en la cual cada implicado aprende cómo usar las experiencias y los recursos de los demás para hallar mejores medios de franquear las barreras que dificultan el aprendizaje. Mi punto de vista es que éste es el obsequio más importante que la comunidad implicada en la educación especial puede ofrecer al movimiento hacia unas formas de educación más inclusivas.

(Traducción: José García Pac).

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (Ed.): *Effective Schools for All*. Londres, Fulton, 1991.
- *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*, Jessica Kingsley/UNESCO, 1994.
- *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres, Fulton, 1999.
- AINSCOW, M.; BROWN, D.: *Guidance on Improving Teaching*. Lewisham, LEA, 1999.

- AINSCOW, M.; BARRS, D.; MARTIN, J.: *Taking school improvement into the classroom*. Ponencia presentada en la Internacional Conference on School Effectiveness and Improvement, Manchester, 1998.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A.: *Understanding an developing inclusive practi-ces in scools*. Ponencia presentada en la American Educational Research Asso-ciation Conference, Seattle, 2001.
- AINSCOW, M.; FARRELL, P.; TWEDDLE, D.: «Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities», en *Internacional Journal of Inclusive Education*, 4 (3), pp. 211-229.
- AINSCOW, M. HARGREAVES, D. H.; HOPKINS, D.: «Mapping the process of change in schools: the development of six new research techniques», en *Evaluation and research in Educación*, 9 (2), pp. 75-89.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, ü.; SOUTHWORTH, G. WEST M.: *Creating the Conditions for Scool Iprovcment*. Londres, Fulton, 1994.
- AINSCOW, M.; HOWES, H.; NICOLAIDOU, M.: *The changing roles of English LEAs: a study ofpractice*. Ponencia presentada en la British Education Research Association Conference, Cardiff, 2000.
- AINSCOW, M.; HOWES, A.: *LEAs and school improvement: what is U that makes the difference/* Ponencia presentada en la British Education Research Association Conference, Leeds, 2001.
- AINSCOW, M.; TWEDDLE, D.: *Developing the roles of local education authoríties in relation to achievement and inclusión: harriers and opportunities*. Ponencia presentada en la National Conference of Sénior Education Officers, Cambridge, 2001.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.: *The Index for Inclusión*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.
- CHAMBER, R.: *Rural Appraisal: Rapid, relaxed and Participalory*. Brighton, Institute of Development Studies, 1992.
- DYSON, A.; MILLWARD, A.: *Schools and Special Needs*. Londres, Paul Chapman, 2000.
- EISNF.R, E. W.: «Eclucational connoissership and criticism: their fonn an functions in educational evaluation», en FETTERMAN, D. (Ed.): *Educational Evaluation*
- HAMMERSLEY, M.: *Whafs Wrong With Ethnography?* Londres, Routledge, 1992.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST, M.: *School Improvement in an Era of Change*. Londres, Cassell, 1994.
- IANO, R. P.: «The study ancl development of teaching: UIT implications for the advancement of special education», en *Remedial and Special Education*, 7 (5), pp. 50-61.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART: *The Action Research Planner*. Victoria, Deakin University Press, 1982.
- LANZARA, G. F.: «Shifting Stones: learning from a reflective experiment in a design process», en SCHON, D. A. (Ed.): *The Reflective Turn*. New York, Tea-chers College Press, 1991.
- LEWIN, K.: «Action research and minority problems», en *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-36.
- POPLIN, M.; EEERES, J.: *Voices From the Inside: A Repon on Schooling From Inside the Classroom*. Claremont, CA, Institute for Education in Transformation, 1992.
- REASON, P; ROWAN, J.: *Human Inquiry in Action: Developments in New Paradigm Research*. Londres, Sage, 1988.
- REASON, P; ROWAN, J.: *Human Inquiry: A Sourcebook for New Paradigm Research*. Chichester, Wiley, 7981.
- ROBINSON, V. M. J.: «Methodology and the research-practice gap», en *Educational Researcher*, 27, pp. 17-26.
- STUBBS, S.: *The Lesotho National Integrated Educacation Programe: A Case Study of Implementation*. MEd Thesis, University of Cambridge, 1995.
- Wasser, J. D.; Bresler, L.: «Working in a collaborative zone: conceptualising collaboration in qualitative research teams», en *Educational Researcher*, 25 (5), pp. 5-15.
- WINTER, R.: *Learning from experience: Principies and Practice in Action Research*. Londres, Palmer, 1989.