

Este libro ofrece muchas ideas, reflexiones, propuestas y experiencias para lograr que las escuelas y las aulas sean más inclusivas, es decir, para que lleguen a ser contextos en continuo desarrollo, capaces de ponerse al alcance de aquellos alumnos y alumnas que encuentran dificultades en su participación y en su aprendizaje. Se basa en las investigaciones realizadas y en la experiencia acumulada por el autor en este campo durante más de veinte años. Incluye numerosas iniciativas orientadas a encontrar formas eficaces de apoyar a las escuelas y a los maestros para que den respuesta a las alumnas y alumnos con dificultades de aprendizaje.

Mel Ainscow cuestiona diversos aspectos del pensamiento actual en este campo. En particular, sostiene que el diseño de programas individualizados de intervención para las alumnas y alumnos categorizados como estudiantes con necesidades especiales, que tanto se enfatiza en nuestros días, es, al mismo tiempo, indeseable y poco práctico. Recomienda, en cambio, una orientación muy diferente, que muestra una forma de avanzar mucho más adecuada, y que consiste en el desarrollo de prácticas que sirvan para todos los alumnos y alumnas, considerando a quienes presenten dificultades especiales como auténticos estímulos de este proceso. De este modo, se establece una relación directa entre lo que suele denominarse «educación especial» y la cuestión básica de conseguir que las escuelas sean mejores y más eficaces. Esta orientación contribuye a iluminar la idea de eficacia y, por tanto, hace que la obra resulte interesante para un amplio conjunto de lectores preocupados por la mejora de la escuela.

El texto está salpicado de multitud de anécdotas y ejemplos, extraídos de investigaciones llevadas a cabo en diversos países, que incluyen descripciones de procedimientos y materiales que han demostrado su utilidad en la prácticas escolar.

Mel Ainscow, antiguo profesor en el Instituto de Educación de la Universidad de Cambridge, es profesor de Educación en la Universidad de Manchester, en la que es también decano de investigación y de estudios de postgrado. Asimismo, actúa como consultor de la UNESCO, la UNICEF y *Save the Children*. Mel Ainscow ha trabajado en muchos países de Europa y Latinoamérica en programas de mejora de la escuela y de formación e innovación docente.

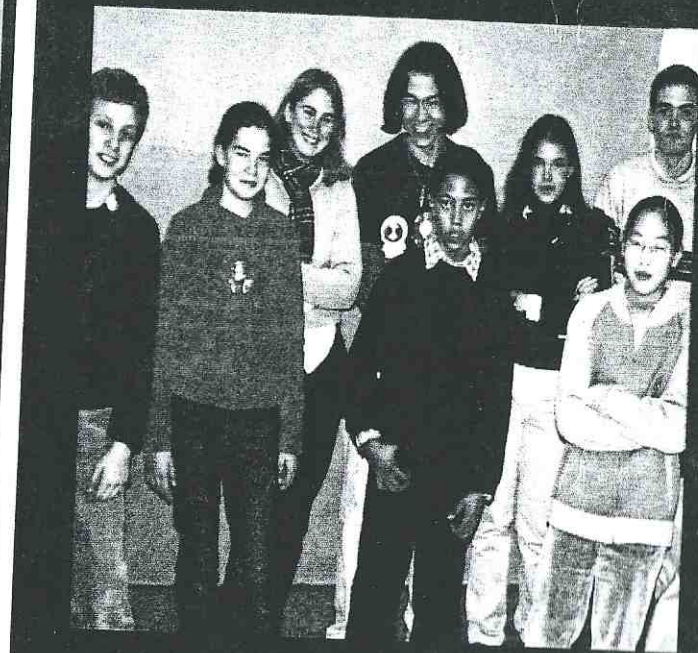
ISBN 978-84-277-1323-9



# DESARROLLO de ESCUELAS INCLUSIVAS

Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las  
instituciones escolares

MEL AINSCOW



# 6

## Escuelas en movimiento

---

---

EN MUCHOS PAÍSES, parece que las políticas educativas están encaminadas a hacer que las escuelas sean más eficaces. Sin embargo, esto puede crear tensiones, a causa, entre otras cosas, de las diferentes percepciones de lo que pueda significar la eficacia y cómo conseguirla. Como dice Davies (1996):

*"En gran parte, el perfeccionamiento de la escuela se funda en un mito. El mito consiste en que a todo el mundo, desde el Gobierno hacia abajo, le gusta la eficacia escolar, pero hay demasiadas limitaciones materiales o de actitudes para su implantación. En realidad, los Gobiernos no quieren escuelas eficaces en el sentido académico y ni siquiera en el profesional. Lo último que puede desear un Estado frágil son unos estudiantes demasiado organizados y bien preparados". (Davies, 1996, p. 92).*

En mi propio país, la elección de un nuevo Gobierno laborista en 1997 puso aún más de manifiesto los tipos de tensiones que pueden producirse. En el plan de educación del nuevo Gobierno destacan dos palabras: "niveles" e "inclusión". Para quienes estamos comprometidos con el desarrollo de formas de escolaridad que lleguen a todos los alumnos, este subrayado plantea pocos problemas. Nuestro trabajo está presidido por el deseo de proporcionar unas oportunidades de aprendizaje de gran calidad para todos los niños y jóvenes. Por tanto, parece que nuestro momento ha llegado y tendremos a nuestra disposición las oportunidades que, al parecer, todo esto trae consigo.

Dicho esto, también es importante ser realistas. El predominio de una visión muy restringida de lo que se valore como niveles educativos adecuados y el uso continuado de diversos sistemas de selección actúan de un modo que garantiza que un número significativo de nuestros jóvenes

experimente el fracaso escolar. Hay en nuestro país quienes, por diversas razones, quizá no sean tan entusiastas con respecto a los cambios profundos del sistema educativo que hacen falta para proporcionar la "excelencia para todos los niños", como indican las publicaciones del Gobierno (p. ej., DfEE, 1997). Hay quienes consideran que les beneficia la existencia de un sistema que garantice premios a unos a expensas de otros. Además, en un nivel más práctico, hay otros obstáculos que se oponen al progreso. Dos de ellos me vienen de inmediato al pensamiento.

En primer lugar, está el importante problema de cómo rediseñar un sistema educativo que presenta aún muchas características propias de la finalidad con la que se formuló originalmente: educar a quienes ocupen en el futuro las funciones de élite en la sociedad. Por ejemplo, se ha dicho que un cirujano del siglo XIX que aterrizara en un quirófano de nuestros días no tendría ni idea de dónde se encontraba, mientras que un maestro de ese mismo período que se hallara de repente en un día lectivo actual se limitaría a coger la tiza y seguir la clase donde la hubiese dejado. En otras palabras, a pesar de todos los esfuerzos de reforma del siglo XX, todavía tenemos unas formas de escolaridad que reflejan muchas de las características de un sistema que no pretendía en absoluto lograr una educación de calidad para todos.

La consecuencia es que hacen falta cambios sustanciales. Esto nos lleva a un segundo problema. Dicho en pocas palabras: ¿cómo elevar la moral y la confianza del grupo más crítico respecto a estas profundas reformas: los docentes? Tras pasar unos diez años hundidos y ridiculizados, nadie puede sorprenderse de que les resulte intratable la misma idea de unas propuestas nuevas de cambio. Sin duda, quienes defienden esas nuevas reformas deben recordar que, en último término, las políticas de educación son lo que ocurra tras la puerta del aula. En este sentido, como dice Fulcher (1989), los maestros y profesores son políticos. Su forma de interpretar las exigencias externas cuando interactúan con sus alumnos en la relativa intimidad de sus aulas constituyen la política que realmente importa. Ésta es la finalidad profunda de la reforma educativa que resulta tan difícil de alcanzar. Por eso Matthew Arnold, reflexionando sobre los primeros intentos de introducción del pago según los resultados, concluyó: "Al final, los maestros y profesores siempre nos ganan".

Por tanto, para que se desarrolle el movimiento, hace falta manejar las cosas de manera que se garantice el apoyo de una fuerza docente comprometida y confiada y, al mismo tiempo, que afronte las presiones contradictorias que existen en el contexto general en el que se desenvuelven las escuelas. Teniendo esto presente, este capítulo se basa en el trabajo que he desarrollado con colegas de este país y del extranjero con el fin de estudiar fórmulas para crear "escuelas en movimiento", es decir, escuelas que traten continuamente de incrementar su capacidad de respuesta a la

diversidad de los alumnos. Mi pregunta fundamental es: ¿cómo podemos crear formas de organización escolar que estimulen el desarrollo de prácticas que procuren "llegar a todos los alumnos"?

## CONTEXTO DE LA REFORMA

Todos los años, las escuelas inglesas tienen que rellenar un formulario para el Departamento de Educación. En él se recoge el número de alumnos matriculados, incluyendo a los categorizados como "con necesidades educativas especiales". Hace unos pocos años, la directora de la escuela primaria *Eastside* tuvo un pequeño problema cuando trató de solicitar las cantidades adicionales correspondientes a estos alumnos con el programa informático destinado al efecto. Parece que este problema se planteó a causa de los esfuerzos de la escuela para admitir a alumnos con discapacidades que suelen educarse en centros de educación especial. Tras escribir los nombres de la mayoría de los alumnos pertenecientes a esta categoría, la palabra "error" comenzó a brillar intermitentemente en la pantalla. Cuando se detuvo a investigar lo ocurrido, descubrió que el sistema estaba programado para mostrar la palabra "error" cuando el número de nombres introducidos bajo el epígrafe fuese mayor que el 20% de la población total de la escuela. Parece, por tanto, que el 20% representa el máximo número de "alumnos con necesidades educativas especiales" que puede matricular una escuela primaria inglesa.

Esta historia constituye un prólogo relevante a la descripción que haré de las presiones contradictorias que experimenta la escuela que intente avanzar hacia prácticas más inclusivas. Siguiendo con el ejemplo de la *Eastside School*, presto especial atención al modo en que el plan inglés de reforma de principios de la década de 1990 influyó en la configuración y el carácter de sus innovaciones. Esto puede despertar especial interés para los lectores de otros países en quienes estén influyendo las ideas que han sustentado las reformas inglesas recientes. No obstante, antes de estudiar con detalle la experiencia de *Eastside*, es necesario dar a los lectores una visión, aunque sea superficial, de las reformas educativas que han dominado en el contexto inglés en los últimos años.

Aunque en Inglaterra la inmensa mayoría de los niños va a las escuelas de su barrio, existe una antigua tradición de escuelas que cumplen la función de "oficinas de clasificación", que seleccionan y preparan a sus alumnos para su "destino futuro" en la vida (Hartnett y Naish, 1990). Por tanto, la idea de seleccionar y agrupar a los niños y niñas de acuerdo con el potencial académico que se perciba en ellos está firmemente arraigada y ha sobrevivido a pesar de los recientes intentos de introducir una orientación más abierta. Podemos considerar que el desarrollo de diversas for-

mas de oferta educativa separada forma parte de este modelo general de respuesta educativa diferencial. La enseñanza dirigida a los niños con discapacidades se desarrolló de forma semejante a la de otros muchos países industrializados (Reynolds y Ainscow, 1994). Así, por ejemplo, las primeras escuelas para ciegos y sordos se fundaron a finales del siglo XVIII. La educación para los niños con discapacidades físicas se inició en 1851, mientras que, en la primera mitad del siglo XIX, a los niños considerados retrasados mentales se los ingresaba en asilos y hospitales. La educación especial para los niños con formas más benignas de discapacidad surgiría más tarde.

Igual que el resto de la educación pública, la enseñanza para los niños con discapacidades comenzó como una empresa individual y caritativa. Sólo mucho más tarde, el Gobierno empezó a encargarse de ella, primero como ayuda a las instituciones de beneficencia y más tarde para crear un marco nacional en el que colaboraran los organismos públicos y los de beneficencia para facilitar alguna forma de oportunidad educativa. Por tanto, el campo que acabó conociéndose como "educación especial" surgió poco a poco como respuesta para aquellos niños a quienes no alcanzaba la responsabilidad de los maestros de las escuelas de educación general. En realidad, con el paso de los años, la educación especial llegó considerarse a sí misma y a ser considerada por otros como un servicio independiente para atender a la pequeña población de niños a quienes se clasificaba como discapacitados. En consecuencia, quienes se dedicaban a este trabajo tenían poco o ningún contacto con el sistema educativo general. El crecimiento de estructuras administrativas independientes, tanto en el nivel nacional como en el local, así como la existencia de sistemas formativos especializados del profesorado y el hecho de que algunas de las entidades responsables de la educación especial fueran organizaciones voluntarias estimularon aún más esta tendencia al aislamiento.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta, comenzaron a observarse considerables cambios de prioridades en este campo. La preocupación general por la igualdad de oportunidades contribuyó a reforzar la conciencia de que había niños que asistían a las escuelas ordinarias cuyos progresos eran insatisfactorios y, en consecuencia, se incrementó la provisión de diversas formas de educación recuperadora, incluyendo el establecimiento de aulas especiales, dentro de las escuelas ordinarias o vinculadas a ellas. Al mismo tiempo, fueron surgiendo ideas nuevas que atacaban el fundamento mismo de la oferta educativa entonces vigente para los alumnos que en la actualidad se consideran "con necesidades educativas especiales" (Adams, 1986).

A consecuencia de estos cambios del pensamiento en este campo, el Gobierno del momento encargó la investigación que condujo a la publicación del informe Warnock, en 1978, que tuvo una enorme influencia. Bar-

ton (1993) dice del informe que es "históricamente único", porque cuestiona las ideas médicas sobre la minusvalía y confirma que los objetivos de la educación deben ser iguales para todos los niños. El informe introduce también la expresión "necesidades educativas especiales" y, al mismo tiempo, indica su relevancia para el 20% de los niños, aproximadamente. Con respecto a la participación de estos alumnos en las escuelas ordinarias, la postura del informe resulta un tanto contradictoria. De hecho, Fulcher (1989) dice que la importancia otorgada a la idea de que el 20% de los niños tenga necesidades especiales en algún momento de su carrera escolar es, en realidad, un argumento que se ha utilizado para apoyar la expansión de la educación especial. Sostiene la autora que la idea de integración de Warnock no era, en la práctica, sino un "nuevo nombre para la educación especial".

La *Education Act* de 1981 siguió al informe Warnock, estableciendo un nuevo marco de referencia para la educación de los niños para quienes se considerara conveniente la educación especial. Definía al niño con necesidades educativas especiales como aquel que tuviera tales dificultades de aprendizaje que reclamara una atención educativa especial. A pesar del interés del informe Warnock por adoptar una postura relativista, en la que se consideraran las dificultades del niño en relación con el contexto de la escuela, la ley de 1981 siguió recogiendo el discurso tradicional sobre la discapacidad, centrando la atención en los déficit de un niño concreto. Una característica importante de la ley fue la introducción del "Informe de necesidades educativas especiales", minucioso procedimiento de informe utilizado para supervisar el progreso de cada alumno y, cuando fuere necesario, para proporcionarle recursos adicionales. En esta legislación se hacía alguna referencia a la idea de la integración de los niños "con necesidades educativas especiales". En concreto, encargaba a las Administraciones educativas locales que garantizaran a esos alumnos su educación en las escuelas primarias y secundarias locales, siempre que los padres estuvieran de acuerdo y fuera viable, educativamente eficiente y no resultara excesivamente cara. Lo que ocurrió posteriormente sólo puede calificarse como decepcionante, desde el punto de vista de quienes deseábamos que se dieran pasos hacia unas organizaciones integradas. Sin duda, algunos niños que anteriormente habían sido educados en entornos separados, sobre todo los que presentaban déficit sensoriales y físicos, ahora se educaban en entornos integrados. Por otra parte, era evidente que la proporción global de niños educados en escuelas especiales seguía siendo más o menos estática (Swann, 1991). Mientras tanto, también era evidente que, como en otros países desarrollados, la proporción de estudiantes excluidos de las clases de educación general por las dificultades de aprendizaje o de conducta que presentaran, a juicio de sus maestros o profesores, seguía aumentando de forma alarmante (*Department of Education and*

*Employment*, 1995). Por estas razones, Pijl y Meijer (1991) describen el sistema inglés como un sistema educativo con "dos categorías", pues mantiene unas políticas paralelas y separadas de segregación e integración que conducen a toda una serie de problemas políticos.

Los diversos tipos de insatisfacción a los que dio lugar el funcionamiento de las disposiciones de la ley de 1981 llevó a nuevas intervenciones del gobierno. En concreto, la *Education Act* (1993) exigió al Secretario de Estado de Educación que publicara orientaciones sobre la técnica adecuada para la identificación y evaluación de los niños con necesidades educativas especiales, en forma de un "Código de práctica" al que pudieran apelar todos los interesados. El código enfatizaba la intervención inicial de la escuela. El consejo de dirección de cada centro tenía que hacer pública su política con respecto a las necesidades especiales, detallar en sus presupuestos económicos las cantidades destinadas a esos alumnos, nombrar a un coordinador de necesidades especiales e informar anualmente a los padres sobre la eficacia de su política. Las inspecciones escolares tendrían que prestar atención a la puesta en práctica de estas normas. Estos cambios pretendían estimular a las escuelas a prestar mayor atención a un conjunto más amplio de alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, al 20% de Warnock.

Aunque el "Código de práctica" defendiera la existencia de distintos entornos educativos, también señalaba que las necesidades educativas especiales de la mayoría de los niños podían satisfacerse eficazmente en las escuelas ordinarias, con ayuda externa cuando fuese necesario, pero sin necesidad de una evaluación o un informe especial. Para contribuir a un buen ajuste de la ayuda especial a las necesidades de los niños, recomendaba que las escuelas y las administraciones educativas locales adoptaran un modelo de cinco fases, de las que las primeras deberían estar firmemente incluidas en el proyecto educativo de la escuela. Por ejemplo, cuando un niño está en la fase 1 del modelo del código, hay que hacer hincapié en la obtención de información y en la diferenciación creciente del trabajo de clase del niño. Esta norma amplía el sistema de financiación, que se deriva del apoyo adicional adulto. Por desgracia, hay ciertas pruebas de que esta situación tiende a reducir la capacidad de la escuela para utilizar el apoyo de manera creativa con el fin de estimular la participación del alumno, ya que el apoyo proporcionado se considera ligado a los individuos y no como un recurso para la escuela (Sebba y Ainscow, 1996). De hecho, en algunos casos, esto puede contribuir incluso a la posterior exclusión de los alumnos, pues los maestros y profesores pueden llegar a sentir que son incapaces de enseñarles en ausencia del personal de apoyo asignado. Por otra parte, es justo decir que hay muchos casos de pautas de trabajo más flexibles, de las que tenemos una muestra en la escuela a la que nos referimos en este capítulo.

Estas innovaciones encaminadas a reformar las respuestas a los niños a los que se clasifica como "con necesidades educativas especiales" eran de por sí importantes. No obstante, su plena significación sólo puede entenderse si se contemplan en el contexto de los cambios más globales que se estaban produciendo en el sistema educativo inglés en esas mismas fechas. El plan rector de esos cambios estaba siendo fijado cada vez más por los políticos nacionales y relacionado con la intensificación del interés por el modo de elevar los niveles de rendimiento, haciendo hincapié en la competición y la elección del consumidor. El amplio debate público sobre los niveles educativos, que comenzó a hacerse visible a mediados de los años setenta, fue polarizándose cada vez más, traducándose en una plétora de reformas dirigidas por el Gobierno. En particular, durante los años ochenta, se sucedieron diversos esfuerzos legislativos para mejorar las escuelas, que culminaron en una serie de leyes del Parlamento, de las que la más importante fue la *Education Reform Act* de 1988, conocida como la "ERA". La legislación promulgada durante los primeros años noventa consolidó la de década anterior.

En este contexto, es innecesario señalar los detalles de estos planes de reforma radical, pero conviene llamar la atención sobre los cuatro frentes principales en los que se llevaron a cabo los ataques a la organización tradicional del sistema escolar. El primero fue la *prescripción*, cuyos primeros ejemplos fueron el *National Curriculum* y los planes de tests nacionales, relacionados con aquél, a los siete, once y catorce años. El segundo fue la *descentralización*, cuyas principales iniciativas políticas fueron la gestión local de las escuelas (conocida normalmente en Norteamérica como *site-based management*), un poder creciente de los consejeros de gobierno de las escuelas y la reducción de las funciones de las administraciones educativas locales. El tercero fue la *competición*, estimulada por la introducción de la categoría de las "escuelas subvencionadas", la matrícula abierta, respaldada por la publicación de "clasificaciones ligeras" de los resultados de las escuelas, y en la insistencia generalizada en el uso de los indicadores de rendimiento. Por último, estaba la *privatización* de los servicios de las escuelas, como la limpieza, las cocinas, el asesoramiento profesional y la inspección escolar. Esta última reforma, que supone la inspección completa de las escuelas cada cuatro años a cargo de equipos de inspectores independientes, formados y titulados específicamente, y en nombre de un organismo gubernamental (*The Office of Standards in Education* u *OFSTED*), demostró su importante influencia en el pensamiento y las actitudes dentro del sistema escolar.

En el transcurso de los años noventa, los desarrollos educativos de Inglaterra y Gales siguieron dominados por la preocupación por implantar este plan de reforma. No obstante, la búsqueda de estabilidad fue haciéndose sobre un fondo de incertidumbres y disputas continuas, cuan-

do las expectativas de rendimiento de los estudiantes superaron la capacidad aparente del sistema. En consecuencia, se produjeron presiones, que parecían contradictorias, a favor de la centralización y de la descentralización, aunque es improbable que cualquiera de esos enfoques funcionara por separado (Fullan, 1991).

Quienes vivimos en el Reino Unido y, en especial, en Inglaterra y Gales, hemos estado luchando durante más tiempo que la mayoría con las consecuencias de esta dicotomía centralizado-descentralizado. Al mismo tiempo que los Gobiernos nacionales han acaparado más poder que nunca, la infraestructura de apoyo habitual ha quedado dañada y las escuelas se han ido encontrando cada vez más solas en su lucha para hacerse cargo del proceso de cambio.

Por tanto y en resumen, podemos ver que, en los últimos años, las escuelas de Inglaterra y Gales han experimentado probablemente los tiempos más turbulentos de su historia. Se han puesto en tela de juicio las normas ocupacionales y de organización y el gobierno central ha eliminado o transformado las estructuras preexistentes. Con el telón de fondo de esta reforma compleja y, a veces, confusa, examinaré el trabajo de una escuela inglesa que parece estar avanzando hacia unas prácticas más inclusivas y capacitadoras en un momento en el que da la sensación de que un número creciente de fuerzas poderosas están empujando el sistema en una dirección diferente (Booth y cols., 1998). El relato ilumina las tensiones y problemas con las que, probablemente, se enfrenten esas escuelas. También destaca algunas condiciones de organización que serán necesarias para superar esas dificultades.

## ¿UNA ESCUELA PARA TODOS?

*Eastside* es una escuela primaria de una gran ciudad inglesa. Durante varios años, la he visitado con regularidad para observar a los niños y a los maestros mientras trabajan. En algunas ocasiones, he "secuestrado" a ciertos niños durante una mañana; a veces, me he quedado en una zona escolar para observar las idas y venidas de los niños y sus maestros durante una sesión; en mis visitas, siempre he mantenido montones de diálogos, informales y formales, con los maestros, los niños, los padres y otros visitantes de la escuela. Todas estas interacciones han estado presididas por el deseo de experimentar y comprender la vida de una escuela que se ha comprometido a hacerse más inclusiva. El resultado que presento aquí se basa en una serie de informes detallados que redacté a continuación de cada una de esas visitas, cuyo contenido se aprobó en cada caso con la directora y los maestros implicados. Se consideró que estos

informes constituían una aportación a la propia estrategia de funcionamiento de la escuela.

La escuela se inauguró en 1992 y fue diseñada para proporcionar "un ambiente inclusivo" a 420 niños de edades comprendidas entre los cuatro y los once años, más el equivalente de 52 plazas de guardería. Está al servicio de lo que la directora describe como una comunidad multicultural. Comentando los ambientes familiares de los niños y su influencia en la escuela, dice:

"Cuando analizamos a los niños en el sexto año, no creo que hubiera ninguno de un ambiente familiar tradicional, por ejemplo, y alrededor de los dos tercios de nuestros niños tienen derecho a comida gratuita. Por tanto, hay una serie de factores, pero no quiero utilizar esos factores porque queremos mantener unas expectativas elevadas acerca de los niños y no poner excusas".

El lugar y los edificios se diseñaron para que fuesen totalmente accesibles a los niños, maestros y miembros de la comunidad, incluyendo a quienes tuvieran discapacidades físicas. La política declarada de la administración educativa local de la que depende *Eastside* consiste en promover la inclusión de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas primarias de educación general. La misma escuela acoge a una serie de niños cuyos informes los presentan con "graves dificultades de aprendizaje", incluyendo a algunos con discapacidades múltiples y profundas. Se dispone de personal de apoyo que refuerza los diversos equipos docentes, con el fin de atender las necesidades de estos niños. El objetivo consiste en proporcionar a todos los alumnos acceso al currículo general y a todos se los considera miembros de pleno derecho, de la comunidad escolar. Teniendo presentes todas estas características, la escuela está organizada de manera que promueva la integración de la educación orientada a las necesidades especiales en la vida diaria.

La escuela tiene cuatro alas: "Primeros años", "Fase clave 1", "Fase clave 2A" y "Fase clave 2B", cada una de las cuales cuenta con su propio vestíbulo de áreas interconectadas y abiertas. Todas las alas cuentan con equipos multidisciplinares, coordinados por un maestro o maestra: jefe o jefa de equipo. En los cuatro años transcurridos desde su inauguración, la escuela ha ido desarrollando un modelo general que orienta el trabajo de estos equipos. Este modelo de trabajo está informado por la importancia que concede la escuela a estimular la autonomía del alumno. La declaración de objetivos expone que hay "una idea común que se orienta al desarrollo de las relaciones y un currículo que garantiza que todos se sientan valorados, respetados y alcance un nivel de rendimiento elevado". La descripción de la forma de trabajar de una de las alas del centro escolar da una idea de lo que supone el modelo general de trabajo.

El ala de la Fase clave 1 atiende a unos 120 niños de entre cinco y siete años, incluyendo a quince que tienen informes que los califican como "de necesidades educativas especiales". El equipo educativo está constituido por nueve personas, cinco de las cuales poseen el título de magisterio. Los demás son trabajadores de apoyo con títulos diversos. Además, una serie de especialistas no pertenecientes a la escuela visita de vez en cuando esta ala.

En ella, el proceso de planificación comienza en verano, cuando el equipo prepara el diseño curricular básico para el curso siguiente. En él hay cinco áreas de actividad de las que se responsabiliza todo el equipo: lectura, escritura, matemáticas, descubrimiento y trabajo práctico. Cada semana, un miembro del equipo se encarga de un área y de la parte del ala en la que se desarrolle.

La planificación semanal de cada área tiene en cuenta el plan general aprobado al principio del curso. Todos los viernes, a las ocho de la mañana, se reúne el equipo para coordinar el traspaso de cada área al siguiente miembro del equipo. Así, por ejemplo, la maestra que se encargó del aula de escritura durante la semana anterior resume lo que ha hecho y ayuda a un compañero o compañera a planear las actividades de la semana siguiente. El equipo ha elaborado un formato común con esta finalidad, que les permite planificar de un modo que tenga en cuenta a todos los niños del ala, 120, cada uno de los cuales trabajará en algún momento de la semana en todas las áreas. Este planificador ha de tener en cuenta también el contenido del "plan curricular individual" preparado para cada niño. Por tanto, el programa general de un área se dirige a todo el grupo, mientras que, al mismo tiempo, tiene la flexibilidad necesaria para tener en cuenta la fase de aprendizaje en la que se encuentre cada alumno.

Además de este proceso semanal de planificación, cada día, el maestro o maestra planea cómo organizar las actividades de la jornada, sabiendo que todos los niños llegarán en algún momento del día, aunque no sepa cuándo. De hecho, se anima a los niños a que escojan el orden en el que lleven a cabo las tareas que se les hayan encomendado, utilizando una hoja individual de registro que les ayude a planificar su trabajo y a informar sobre él.

Al visitante le sorprende la flexibilidad de los ambientes de trabajo que se derivan de toda esta planificación. Muchos niños llegan antes de la hora y se dirigen a la zona base en la que los maestros están preparando la actividad del día. Una vez allí, suelen encontrar algo que hacer sin que nadie se lo diga. En el ala de los "Primeros años", se anima a los padres de los niños más pequeños a que los lleven a clase y les ayuden a elegir su primera actividad. También pueden ayudarles a escoger libros para leer. Quienes lo hacen así, no suelen estar más de cinco minutos.

Cuando comienzan las actividades de la mañana, el observador se enfrenta a un ambiente muy complejo. Hay un movimiento casi continuo cuando los niños finalizan sus tareas, terminan sus registros individuales y pasan a realizar la siguiente actividad. También es cierto que un examen más minucioso de lo que sucede indica unos niveles elevados de participación en las tareas y actividades encargadas. Por ejemplo, tras un período de observación en el ala de la Fase clave 1, me di cuenta de que había visto pocas o ninguna distracción entre los niños que habían estado trabajando allí. En realidad, durante este período de una hora, el tamaño del grupo que trabajaba en esa área había variado entre doce y veintidós niños.

En cada área, están preparadas diversas actividades para que los niños escojan. Los materiales y equipos están dispuestos de manera que los niños puedan alcanzarlos sin ayuda. De este modo, llevan a cabo sus tareas con un mínimo de atención del maestro, lo que le deja en libertad para observar lo que ocurra, interviniendo cómo y cuándo lo crea necesario. En este ambiente atareado y complejo, los adultos están, en realidad, inmersos en un proceso continuo de decisión instantánea, adaptando sus planes y, de hecho, formulando planes nuevos a la luz de las decisiones tomadas por los alumnos y las oportunidades imprevistas que surjan. Creo que esta forma de lo que he llamado "planificación en la acción" es, al mismo tiempo, vital y exigente. Supone una forma sofisticada de improvisación mediante la que los maestros hacen a menudo juicios intuitivos sobre la mejor manera de proceder a la luz de sus observaciones sobre las reacciones de los alumnos ante las tareas y experiencias de clase.

Las pruebas indican que los procesos formales de planificación en los que participan los maestros refuerzan su destreza para hacer esos juicios. En general, estos procesos formales se ocupan de dos grandes áreas: la naturaleza de las experiencias curriculares que han de ofrecerse a todos los alumnos, y las necesidades que se observen de cada niño, incluyendo las de quienes se consideren con necesidades educativas especiales. Da la sensación de que la comprensión, la confianza y la sensibilidad que surgen como resultado de estos procesos proporcionan a los maestros la preparación y el apoyo necesarios para llevar a cabo las imprescindibles improvisaciones del día.

La insistencia en el trabajo en equipo es también muy evidente en las clases. Esto da a los maestros muchas oportunidades accidentales para ayudarse entre ellos, poner en común sus ideas y, por supuesto, observar mutuamente sus prácticas. Como ya he señalado, hay numerosas investigaciones que respaldan la idea de que este tipo de observación mutua en clase puede ser un poderoso estímulo para el perfeccionamiento del profesorado (p. ej., Ainscow, 1994; Hopkins y cols., 1994; Joyce y Showers,

1988). No obstante, mis observaciones en la escuela indican también ciertas presiones que puede generar. En concreto, surge lo que un maestro llama sensación de "pecera", en la que pueden producirse presiones al estar sometidos cada uno de ellos al escrutinio casi constante de sus compañeros.

Mientras se desarrolla el trabajo cotidiano de niños y maestros durante una jornada, al visitante interesado le resulta difícil descubrir a los alumnos categorizados como "con necesidades educativas especiales". Por supuesto, en algunos casos, las discapacidades de ciertos niños los hacen fáciles de reconocer. Sin embargo, es muy raro que un determinado maestro o ayudante de apoyo siga o supervise muy de cerca a uno o varios niños. De hecho, el fundamento racional del apoyo al aprendizaje que basa las actuaciones es mucho más sofisticado. Trata de utilizar un conjunto de respuestas de apoyo, incluyendo las de los mismos niños. Por ejemplo, Brian, de ocho años, explicó que, a veces, ayuda a Raymond durante la hora del bocadillo. Decía:

"En realidad, le ayudo en la fila. A veces, se enfada y los maestros tratan de calmarlo... A veces, se tira al suelo. Si te pones serio con él y le dices que quieres que se levante, suele hacerlo. Yo le digo que tiene que hacer lo mismo que los demás."

Viniendo de un niño de ocho años, parece una respuesta muy sofisticada a una situación difícil.

También es evidente que se han hecho notables esfuerzos para sensibilizar al profesorado de los tipos de apoyo que requieren determinados niños en distintos momentos del día. De este modo, se espera que los maestros se responsabilicen en común de estimular la participación y el aprendizaje de todos los miembros del grupo, aunque sin caer en la trampa de fomentar una relación de dependencia que pueda impedir alcanzar el objetivo general de la autonomía del alumno. Una vez más, esto supone unos juicios agudos que han de estar informados por un conocimiento detallado de cada niño, así como de sus proyectos curriculares generales. En una ocasión, una ayudante de clase dijo que había estado observando a David, un niño de cinco años, al que le habían encargado que no perdiese de vista. Explicó que había animado a David y a otros dos niños a que participaran en una actividad en el cajón de arena. Añadió que, a continuación, "me aparté para dejar que se desarrollara la presión de los compañeros". Como todos los niños, David tiene su agenda (véase la figura 6.1) y parte del trabajo de la ayudante consiste en enseñarle a utilizarla. En consecuencia, explicó, ella tiene que planear sus tareas de apoyo en respuesta a sus decisiones. Del mismo modo, cuando lo cree apropiado, tiene que buscar formas de hacer que otros alumnos interactúen con

David. En este caso concreto, había pedido a uno de los maestros que nombrara a dos niños que hubieran estado trabajando mucho, para invitarles a trabajar con David.


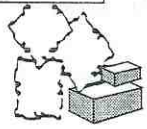
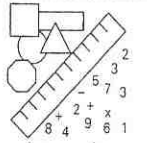

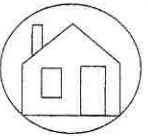
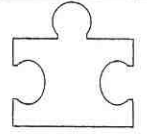
Inevitablemente, los visitantes de la escuela con experiencia de educación especial se angustian un poco por la vulnerabilidad de algunos niños en estos ambientes tan ocupados. ¿Acaso no se encuentran perdidos, confusos o pierden tiempo? Mis observaciones no permiten justificar esos temores, aunque me parece que algunos niños se beneficiarían a veces de una cierta presión para que rindieran más. De todos modos, tengo que decir que esta advertencia no suele servir para los considerados como "con necesidades especiales". Por el contrario, lo más sorprendente es el modo en que la estructuración del ambiente facilita unas respuestas y unas formas de aprendizaje que no se habían previsto. Un ejemplo de ello se deriva de mi seguimiento de Faheema, una alumna del ala de la Fase clave 1. El registro de la escuela indica que Faheema acaba de cumplir seis años, tiene parálisis cerebral y necesita un andador. Señala también que es capaz de comunicarse, al menos hasta cierto punto, tanto en inglés como en punjabí.

Estuve observando a Faheema durante unos 45 minutos, mientras estaba sentada en un área del ala, haciendo una tarea de construcción. Su andador estaba inmediatamente detrás de ella. Durante gran parte de este período, no hubo ningún contacto directo con adultos. Sin embargo, recibió ayuda de otra alumna. En realidad, esta niña tuvo ciertas dificultades para irse porque, cuando trató de hacerlo, Faheema la llamó, tirándole incluso, del brazo para persuadirla de que se sentara. En mis notas, señalé cómo me había sorprendido el nivel de participación de Faheema, incluso en ese contexto, en el que podrá haber muchas distracciones.

Inmediatamente después de la lección, una de las maestras dijo que Faheema había desarrollado bien su capacidad de hacer opciones. Incluso así, señaló la maestra, alrededor del 50% del tiempo de la niña está dirigido por adultos. Después de explicarle que había observado cómo acababa de construir la forma (un poliedro), la maestra indicó que, probablemente, el equipo de maestros no hubiera previsto que lo hiciese, porque habrían supuesto que el control motor fino de Faheema todavía no se habría desarrollado en grado suficiente y que la tarea no "la excitaría ni estimularía bastante". Al parecer, por tanto, Faheema superó de este modo las limitadas previsiones de sus maestros. Como indicó la maestra:

"Ahí hay una buena lección que aprender y por eso es importante dejar a los niños cierto margen de elección. Aparte de eso, ha tenido una evolución asombrosa de destrezas motrices finas y de discriminación de formas."



 arte	 ordenador	 construcción
 lectura	 exterior	 arena
 agua	 descubrimiento	 matemáticas
 escritura	 rincón de casa	 puzzle

Colorea lo que hayas hecho hoy

Me gusta	
No me gusta	

**Primeros años**

Figura 6.1. Agenda del alumno.

Esto la llevó a comentar también que si la planificación es, utilizando sus palabras, “demasiado prescriptiva”, puede acabar con este tipo de posibilidades. Hablando de la persistencia y concentración de Faheema, señaló:

“Si hubiese sido una actividad escogida por un adulto, por ejemplo, ordenar colores, probablemente hubiese estado haciéndolo durante unos treinta segundos y después hubiese dado un «chillido» durante otros treinta segundos”.

**APOYAR EL PROCESO DE INCLUSIÓN**

Ballard (1995), al decir que no existe algo así como una escuela inclusiva, añade que, sin embargo, hay “un proceso de inclusión que no tiene límites”. En este sentido, lo que hemos visto en una escuela como *Eastside* es una exploración de nuevas formas de práctica y de organización que tratan de ampliar la capacidad de los maestros para apoyar el aprendizaje de los alumnos, con independencia de sus niveles actuales de rendimiento y las dificultades que tengan. En consecuencia, quienes estamos interesados por el modo en que las escuelas pueden hacerse más inclusivas, podemos aprender mucho escuchando y reflexionando sobre las que han dado pasos en esta dirección. De todos modos, insisto una vez más, en que no digo que nuestro acercamiento a esa escuela contribuya a inventar patrones que puedan aplicarse a todas las demás. Como ya he mencionado en los capítulos precedentes, lo que parece que contribuye al desarrollo de una escuela puede no influir o tener un efecto negativo en otra. Por tanto, creo que, aunque podamos aprender de la experiencia ajena, hay que respetar lo aprendido de acuerdo con sus propias cualidades. En esencia, se trata de una forma de aprendizaje que surge a consecuencia de utilizar las experiencias nuevas para reflexionar sobre nuestras ideas actuales y no como un medio de imponer normas que puedan trasplantarse de un contexto a otro.

¿Cuáles son, pues, mis reflexiones sobre las experiencias que tuve en *Eastside*? ¿Qué me dicen esas experiencias acerca del modo en que este grupo concreto de maestros tratan de estimular la participación y el aprendizaje? En los informes que preparé basados en mis observaciones y diálogos, señalo la forma de estructurarse la escuela para facilitar el trabajo en equipo. De hecho, como hemos visto, a este proceso se dedican enormes cantidades de tiempo. Además de los procesos de planificación ya descritos, los maestros se reúnen también dos tardes a la semana por lo menos, y a veces más, para planificar otras cosas y para participar en actividades de formación permanente.

Como he explicado, parece que los procesos de planificación formal tienen dos elementos principales. En primer lugar, está la planificación del ambiente general de aprendizaje, que supone tomar los "Programas de estudio" señalados en el *National Curriculum* y, teniendo presentes los principios en los que trata de basarse el funcionamiento de la escuela, convertirlos en actividades, materiales y organizaciones de clase adecuados. El segundo elemento se refiere a la planificación para los individuos. Esto exige la creación de proyectos curriculares individuales para cada alumno, basados en el conocimiento que tenga del niño el equipo de maestros que trabaje con él. Es curioso que este enfoque haga suya la idea de la planificación individual, tan conocida en los ambientes de educación especial, aunque de manera que se relacione con las necesidades de todos los niños. En cierto sentido, se trata de un enfoque que implica considerar a cada niño como especial.

Como hemos visto, esta planificación formal llevada a cabo de forma colaborativa dentro de los equipos, constituye la base de una tercera forma de planificación. Influido por las ideas de Schon (1987), he caracterizado esto como "planificación en la acción". Se trata de las decisiones que toman los maestros y demás adultos de *Eastside* durante la jornada escolar, a la luz de sus interpretaciones y observaciones. Ha de tener en cuenta las decisiones que tomen los niños cuando se enfrentan a las oportunidades que se les ofrecen. Creo que se guía por el conocimiento, los principios y los procedimientos de planificación que he descrito. No obstante, como he señalado, todo esto tiene lugar en lo que podemos describir como atmósfera "caliente" en la que todos los maestros están sometidos al escrutinio continuo de sus compañeros. En este contexto, la planificación en la acción se convierte en un requisito que exige mucho a los que trabajan en la escuela. Por fortuna, las pruebas indican que estas presiones quedan, hasta cierto punto, aliviadas por la enorme insistencia en el trabajo en equipo y en la colaboración que proporciona apoyo y estímulo inmediato a los maestros. Como señalaba el coordinador del ala destinada a los primeros años, "el tener que justificarte ante tus compañeros te ayuda a pensar lo que haces en clase".

Aparte del área de la planificación, en *Eastside* hay otra serie de características sorprendentes de la vida de la clase que parecen facilitar la participación y el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, una característica del modo de organizar las alas es la importancia que se otorga a la creación de ambientes de trabajo flexibles y accesibles. Como he señalado, los materiales y equipos estaban a disposición de los niños para que se sirvieran de ellos; el espacio está dividido y repartido para determinados tipos de actividades, y se utilizan mucho los materiales concretos de diversas clases para estimular la actividad. Con frecuencia, se utiliza el suelo con el fin de facilitar más espacio para trabajar y se cuida mucho

que los materiales y los equipos estén a una altura adecuada en relación con la vista de los niños. De este modo, se presta mucha atención a que las aulas sean lugares atractivos y estimulantes.

La insistencia en estimular a los niños a ser más autónomos parece que da a los docentes más tiempo que las formas tradicionales de organización de clase. Dicho esto, conviene recordar que los maestros tienen que ocuparse de un número mayor de niños cuando pasan de un área a otra. En este punto, una maestra señaló que ahora le "resultaba fácil" y se preguntaba qué haría si tuviera "una clase de tamaño normal". En realidad, gran parte del tiempo se utilizaba para moverse por el aula, observar, facilitar, preguntar y alabar los esfuerzos de los niños. Se insiste mucho en ayudar a los alumnos a relacionar los aprendizajes nuevos con lo ya antiguo y a conectar lo raro con lo conocido. Se concede especial importancia a ayudar a los niños a encontrar la finalidad y el significado de sus experiencias. Por ejemplo, un maestro señaló:

«Todos utilizamos expresiones como: "estás aprendiendo a hacer las cosas con cuidado". No creo que entiendan: "estás aprendiendo a desarrollar destrezas motrices finas"».

Al principio de las sesiones de mañana y de tarde, los niños suelen reunirse en los grupos de base en que el maestro les hace preguntas con el fin de centrar su atención y les asigna tareas y planes. Más tarde, puede llamar ocasionalmente a grupos de niños para revisar actividades, reflexionar sobre lo ocurrido y planear tareas futuras. Se hace hincapié en "llegar" a los niños, ayudarles a encontrar sentido a sus experiencias. Así, una vez más, descubrimos cómo se modifican los planes durante una sesión mediante procesos de "ensayo y error" cuando los maestros "piensan a toda velocidad". Es un ejemplo de la idea de "jugueteo" de Huberman a la que nos referimos en el capítulo 4. A consecuencia de este tipo de jugueteo, las tareas pueden reformularse según convenga y se pueden diseñar nuevos materiales cuando surja la necesidad. De modo parecido, en distintos momentos, se anima a los alumnos para que colaboren apoyándose mutuamente en el aprendizaje. Esos grupos de niños pueden haberse planeado de antemano o crearse espontáneamente.

Como hemos visto, se concede a los alumnos un grado importante de independencia para que configuren su programa de actividades durante gran parte de la jornada escolar. No obstante, como también he señalado, esto significa que pueden lograr cosas que están más allá de las expectativas del maestro. Se exige a los niños que supervisen su trabajo, que reflexionen sobre el significado de sus experiencias y conserven el registro de sus logros. En este modelo general, se prevé que los que tienen necesidades educativas especiales participen por igual. Como hemos visto, en este

contexto, esos alumnos están preparados con frecuencia para ser asertivos buscando ayuda, casi siempre de sus compañeros.

En la escuela, se insiste sobre todo en que se brinde apoyo dentro del aula, utilizando especialmente lo que podemos llamar fuentes "naturales" de apoyo, particularmente los mismos niños. Se anima al personal especializado a que trabaje en las clases y, en distintos grados, los ayudantes voluntarios, incluidos los padres, participan de un modo similar. Sigue siendo un importante objeto de debate la cuestión de cómo se utiliza el apoyo. Los docentes temen los peligros que pueden plantear la asignación de ayudantes de apoyo a determinados niños, que tienden a estimular e incluso a exigir las expresiones de las declaraciones oficiales. La preocupación de algunos maestros estriba en que esa organización estimule la dependencia del ayudante y, al mismo tiempo, actúe como freno de las interacciones entre los niños. Una maestra resumía así su postura:

"Tratamos siempre de asegurarnos que se preste igual atención a todos los niños... Tienen derecho a un currículo cuidadosamente planificado que puedan implantar otras personas en distintos momentos. Así, consiguen más atención de los adultos a causa de nuestro diseño curricular básico".

No obstante, hay que hacer hincapié en los elevados niveles de compromiso de los alumnos con la tarea, incluyendo a los clasificados como "con necesidades educativas especiales". Para mí, todo esto plantea interrogantes acerca de cómo se ha logrado. ¿Hasta qué punto es una consecuencia de la búsqueda de la inclusión en la escuela o una manifestación de las características más generales de la eficacia docente a la que se refiere la bibliografía de investigación (p. ej., Porter y Brophy, 1988)?

## IMPACTO DE LAS REFORMAS NACIONALES

¿Qué impacto produjo, pues, en esta escuela el plan masivo de reforma resumido en el primer apartado de este capítulo? Es obvio que una escuela que trabaje del modo descrito nada contra corriente en un sistema escolar al que se está empujando hacia unas políticas basadas en la idea de que una competición creciente entre las escuelas y dentro de ellas es la forma principal de elevar los niveles educativos.

La respuesta de la directora a estas cuestiones hace hincapié en su sensación de vulnerabilidad, sobre todo con respecto al modo de percibirla desde fuera. Descubro aquí como un eco de las palabras de otro director que me decía no hace mucho que se sentía como si viviera y trabajara en un país ocupado. Estos sentimientos de vulnerabilidad significan que la directora de *Eastside* cree que es esencial cuidar mucho la pre-

sentación del trabajo de la escuela ante el mundo exterior. Por ejemplo, al explicar su creencia de que algunos de los alumnos más antiguos han carecido de las experiencias del juego y es necesario darles esas oportunidades como parte del currículo, le preocupa la interpretación que podría hacerse de ello en otro lugar. Comentaba al respecto:

"Utilizo la palabra «jugar» entre usted y yo. Ante cualquier otra persona, yo hablaría de «trabajar», aunque para jugar, utilizar agua, arena, juegos de construcción, está claro, ¿no? Pero eso es lo que necesitan en ese momento, por lo que su edad no tiene nada que ver... necesitan jugar y ése es el reto de la inclusión y estamos trabajando para ello".

Además de cuidar las expresiones, la directora cree que es importante asegurar que las políticas impuestas desde fuera sean, con sus palabras, "seguidas al pie de la letra". Teniendo presente esto, ella y su vicedirectora emplearon mucho tiempo en comprobar minuciosamente toda la documentación que presenta la escuela o la que pudiesen ver los funcionarios visitantes. Dicho esto, no hay que verlo necesariamente como algo negativo. Algunos de los requisitos recientes se consideraron como aportaciones positivas para el desarrollo de las prácticas vigentes. Por ejemplo, la introducción del "Código de práctica" de las necesidades educativas especiales ha "formalizado un montón de cosas que ya estábamos haciendo", en palabras de la directora.

A los informes correspondientes a algunos niños se les otorgaba un valor limitado. La directora señaló que dirigían a los maestros "hacia la clase de áreas de aprendizaje sobre las que debe estar trabajando el niño, por lo que nos proporcionan una línea básica". El informe también puede ser útil cuando prevea alguna forma de recursos adicionales.

Un motivo especial de preocupación fue el impacto causado por la próxima inspección de la escuela. El siguiente comentario resume la idea de la directora:

"... en una inspección de la OFSTED, podemos hacerlo extremadamente bien o muy mal y la razón por la que lo hacemos extremadamente bien es que tenemos estructuras de planificación, documentación, resultados, ya sabe, todas esas cosas. Pero quizá no sean capaces (los inspectores) de asimilar nuestra organización y nuestra gestión y por eso hemos examinado los ficheros de las alas. Su visita nos ha ayudado a hacerlos avanzar un poco; tenemos la documentación para probar lo que estamos haciendo".

Otra área de preocupación, conducente también a la sensación de vulnerabilidad de la escuela, estaba relacionada con la introducción del programa de tests nacionales a los siete y los once años. No obstante, incluso aquí se reconocían aspectos beneficiosos y positivos. La directora señaló:

".. realmente, los tests han constituido una experiencia muy interesante para nosotros, porque hemos reconocido que necesitamos asegurarnos de que podamos demostrar que la experiencia de Eastside es un éxito para los niños. En consecuencia, tenemos que saber en qué niveles del National Curriculum están los niños en ciertos momentos"

Dicho esto, seguía en pie la preocupación por las limitaciones de lo que revelaran los resultados de los tests y los maestros de la escuela apreciaban que los resultados, resumidos como estaban en los términos de los niveles del *National Curriculum*, presentaban una descripción muy limitada del rendimiento de un niño. Es más, no daban explicación alguna de cómo había llegado a ese nivel. También se manifestaba la preocupación de la escuela acerca de los potenciales peligros de la clasificación de los niños según los niveles del *National Curriculum*. En este sentido, la directora dijo:

"... podemos decir que los tests destruyen completamente la inclusión porque separan a las personas según unos niveles de rendimiento y no según niveles de aprendizaje."

No obstante, una vez más, se reconocía que la organización de los tests había estimulado ciertas reflexiones útiles. La directora comentó:

"En relación con el 6º año, los resultados de los tests nos han planteado muy pocas cuestiones acerca de los niños y su rendimiento. Sí nos da mucho que pensar acerca de las cuestiones relativas a la gestión que afectan a los niños y por eso hemos estado hablando de las cosas en las que insistiremos durante el año próximo en la Fase clave 2."

En consecuencia, de la exploración de la sensación de vulnerabilidad de la escuela surgieron algunas contradicciones interesantes. Algunos aspectos de los planes de reforma se consideraban obstáculos potenciales, mientras que otros podían haber ayudado a fortalecer ciertas prácticas que se consideran positivas para el movimiento hacia una mayor inclusión. De hecho, la misma directora llegó a decir que el énfasis general en la reforma había creado un clima en el que sus colegas y ella habían llegado a reconocer que permanecer tal cual ya no era una opción válida. En este contexto, se consideraba inevitable el cambio. Ella misma describe cómo llegó a considerar diversos factores, incluyendo algunos impuestos desde el exterior, como medios de fomentar el cambio:

"... probablemente nosotros tengamos más discusiones intelectuales acerca de la naturaleza de la educación que la mayoría de las instituciones porque se nos cuestiona constantemente. Nos cuestionan constantemente los factores externos... esos factores externos nos desafían constantemente y constantemente

ponen obstáculos a la inclusión. Por tanto, lo que tenemos que hacer es observar esos obstáculos, mirar cómo rodearlos y utilizarlos. Por ejemplo, vamos a tomar los tests y a utilizarlos en beneficio de nuestros niños. No vamos a decir: «Es espantoso», sino: «Muy bien», ¿qué tenemos que hacer para conseguir que estos niños tengan éxito en los tests?, ¿cómo nos afecta en cuanto escuela y cómo afecta nuestra impartición del currículo?"

La directora también consideraba otros factores como estímulos del cambio; mencionó el hecho de que las aulas estuvieran físicamente abiertas, haciendo casi imposibles los estilos docentes más tradicionales; el nombramiento deliberado de maestros cuyo modelo de carrera profesional se alejaba de la pauta habitual y que, en consecuencia, se encuentran más cómodos en un ambiente en constante cambio, y la planificación colaborativa que obliga a las personas a hablar de lo que estén haciendo. Este estilo colaborativo está estimulado, según ella, por el elevado nivel de responsabilidad que se delega a los equipos y a sus coordinadores.

En su opinión, el liderazgo en el aula es un factor crítico. Los coordinadores son como directores de sus propias áreas de la escuela. Su habilidad para crear un clima de trabajo adecuado es fundamental para el éxito de la organización. En realidad, cuando falta esa habilidad, como ocurrió aparentemente no hace mucho en un área de la escuela, el sistema se hunde con facilidad. Cuando sucede esto, es probable que las dificultades tengan un impacto negativo en el trabajo de todos los maestros y los alumnos de un aula.

La directora consideró también significativo un último factor para estimular el cambio en la escuela. Dijo que la admisión de niños que supongan un desafío para la organización docente al uso tiene el efecto de estimular a los maestros para seguir "inventando" respuestas nuevas.

## POSIBLES CONSECUENCIAS

Parece, por tanto, que los planes masivos de reforma han tenido una influencia ambivalente e incluso contradictoria en el desarrollo de las prácticas inclusivas en *Eastside*. ¿Qué indica esto que pueda ser de valor para otros centros que pretendan adoptar una orientación inclusiva en unos sistemas escolares que, probablemente, estén llevando a cabo unos programas similares de reforma?

En primer lugar, está claro que gran parte de lo que hemos señalado en *Eastside* concuerda con otras pruebas relativas a procesos que parecen facilitar una mayor participación de los alumnos en las escuelas (p. ej., Ainscow, 1991; 1995). Por ejemplo, el progreso parece estar asociado con una orientación particular a la tarea que supone apartarse del inte-

rés por la integración para orientarse hacia la preocupación por los procesos de inclusión, es decir, alejarse de una orientación que no pretende cuestionar ni alterar la organización, el currículo ni las formas de enseñanza que se ofrecen a los niños en general. Por otra parte, lo que describo como "orientación inclusiva" no consiste en asimilar a los alumnos considerados con necesidades especiales en las organizaciones ya existentes, sino como la forma de transformar las escuelas para responder positivamente a todos los alumnos como individuos. En este sentido, como señala Ballard (1995), la inclusión valora más la diversidad que la asimilación.

En las escuelas como *Eastside*, esta preocupación por la valoración de la diversidad tiene una influencia importante en la práctica de clase. Parece estimular enseñanza que construye sobre el conocimiento y la experiencia que ya poseen los niños, ayudándoles a descubrir el sentido de las tareas y actividades que se proponen (Ainscow y Tweddle, 1988). Según Udvari-Solner (1996), la idea "constructivista" del aprendizaje que informa este enfoque cuestiona los supuestos y prácticas del reduccionismo que ha invadido durante varias generaciones las prácticas educativas. A su modo de ver, el reduccionismo está orientado al déficit, indicando que el aprendizaje sólo se produce cuando las tareas se dividen en pasos sucesivos. Por otra parte, en un marco constructivista, las experiencias reales, el pensar con otros y la reflexión personal se consideran formas de estimular el aprendizaje. Así, en las clases informadas por el constructivismo no hay concepciones fijas del mundo que tengan que dominar los alumnos. En cambio, se busca el punto de vista del alumno, que sirve de base para muchas actividades.

Según mi experiencia, determinadas características de las organizaciones tienden a estimular esta perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, he señalado que las escuelas que más responden a la individualidad de los alumnos suelen estar estructuradas de manera que estimulen los procesos de resolución de problemas (Ainscow, 1991). Para esto, como ejemplifica *Eastside*, es fundamental la colaboración entre los maestros. Por desgracia, establecer unas pautas de trabajo colaborativo en las escuelas no es una tarea fácil. Weick (1985) dice que las escuelas son "sistemas conectados de forma imprecisa", compuestos por unidades, procesos, acciones e individuos que tienden a actuar aislados unos de otros. La ambigüedad de objetivos que caracteriza la escolaridad estimula también esa conexión imprecisa. A pesar de la retórica de metas aceptadas y misiones comunes, las escuelas están formadas por grupos de personas que pueden tener valores y creencias muy diferentes acerca de los fines de la escolaridad. Es más, es importante que la colaboración no reduzca la discreción de los docentes, ya que, como hemos visto en *Eastside*, la responsividad se produce cuando los maestros tienen autonomía suficiente

para tomar decisiones flexibles en respuesta a los encuentros que ocurren cuando los niños se dedican a las tareas y actividades que se hayan fijado. Parece que sería necesario un sistema conectado de forma más rígida, aunque sin perder las ventajas de la conexión imprecisa.

En escuelas como *Eastside*, que se han propuesto desarrollar unas formas de trabajo más inclusivas, hay pruebas de que esto influye en la forma de percibirse los docentes a sí mismos y de percibir su trabajo (Rosenholtz, 1989). En concreto, una mayor colaboración de los maestros puede conducir a cambios en la cultura organizativa como, por ejemplo, que los maestros vean con una nueva luz a los niños cuyo progreso sea motivo de preocupación. En vez de limitarse a presentarlos como problemas que haya que superar o remitirlos a otra instancia para que reciban una atención especial, pueden interpretar que proporcionan información sobre la organización vigente en el aula. De este modo, pueden considerarse como fuentes de ideas acerca de cómo desarrollar esa organización de manera que beneficie a todos los miembros de la clase.

¿Qué ocurre cuando se intenta introducir en las escuelas unos cambios estructurales con el fin de promover unos modelos de trabajo más colaborativos? En general, las pruebas indican que las escuelas tienen dificultades para afrontar el cambio, sobre todo cuando éste supone modificaciones de la práctica (Fullan, 1991). Como hemos visto, en Inglaterra, las escuelas han tenido que responder en los últimos años a gran cantidad de innovaciones. Ésta es una de las razones por las que resulta tan fascinante un examen detenido de la *Eastside School*. Da la sensación de que se trata de una escuela en la que este contexto de reforma masiva se ha utilizado para facilitar los tipos de colaboración que parecen una condición necesaria para el desarrollo de prácticas más inclusivas.

Igual que en otras muchas organizaciones sociales sometidas a transformaciones importantes, se busca lo que Fullan (1991) llama "orden y corrección". Los docentes que busquen la corrección en un sistema escolar complejo que esté implicado en un cambio importante experimentarán inevitablemente una cierta ambigüedad y una falta de comprensión de la dirección y la finalidad del cambio. Por tanto, la búsqueda del orden es una búsqueda que trata de determinar qué acciones emprender cuando nos encontramos ante situaciones ambiguas. Aunque las escuelas estén en el centro de estos cambios, no están aisladas; les afectan fuerzas que ejercen un poder y una influencia importantes sobre el clima escolar de maneras previsibles e imprevisibles. En medio de este clima, el profesorado interpreta las realidades de su vida de trabajo.

Weick (1985) caracteriza las escuelas como "sistemas infraorganizados" porque, aunque tiendan a ser ambiguos y desordenados, hay, sin embargo, cierto orden. Añade que quien pueda contribuir a crear más orden en un sistema infraorganizado, puede provocar el cambio. Al

menos en parte, esto arroja cierta luz sobre lo que ocurre en *Eastside*. Los factores raros y desafiantes señalados por la directora, que proceden tanto del interior como del exterior, crean cierta sensación de ambigüedad. La estructura introducida por ella ha contribuido a resolver dichos factores y, en consecuencia, ha hecho lo posible para unir al profesorado en torno a unos principios semejantes. Como explica Weick, dado que la ambigüedad de las organizaciones incrementa el grado en el que la acción se orienta según los valores y la ideología, los valores de la "gente poderosa" (es decir, la que puede reducir la ambigüedad) influyen en lo que sea y pueda llegar a ser la organización. Por tanto, según Weick, quienes resuelvan la ambigüedad para sí mismos y para los demás pueden implantar un nuevo conjunto de valores en la organización que, a su vez, crea un nuevo conjunto de cuestiones relevantes y de competencias y, de ese modo, introduce una fuente de innovación. La ambigüedad pone el escenario en el que las organizaciones se descubren a sí mismas y sus ambientes, permitiéndoles salir de sus luchas con la incertidumbre con una forma diferente de la que tenían antes de la confrontación.

Parece, por tanto, que la visión y la habilidad de la directora son fundamentales para comprender lo que sucede. Su visión de la escuela y sus convicciones acerca de cómo fomentar el aprendizaje de todos sus alumnos tienen una influencia clave, entre otras cosas por su insistencia en la creación de unas determinadas pautas de trabajo. Todo ello supone que la reproducción de estos procesos en otras escuelas sería difícil, sobre todo si quienes las dirigen no están dispuestos o son incapaces de realizar cambios fundamentales en las pautas de trabajo.

### EL PROYECTO "IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION FOR ALL" (IQEA)

La experiencia de *Eastside* indica que el paso a unas formas más inclusivas de trabajar supone un proceso de crecimiento en el que quienes estén en la escuela desarrollen unas formas de aprendizaje en común a partir de la diversidad humana y acerca de ella. En este sentido, hay que considerarlo como un proceso cultural. Como explica Schein (1985), está relacionado con el desarrollo de "un nivel más profundo de supuestos básicos y creencias compartidos por los miembros de una organización y que definen 'la visión que la organización tiene de sí misma y de su entorno como algo sobreentendido' y básico" (p. 6). Sin embargo, también implica unos factores estructurales que influyen sobre el clima en el que pueda producirse ese crecimiento. Nuestro trabajo con las escuelas

en el proyecto IQEA<sup>1</sup> ha arrojado cierta luz sobre las formas de cambio estructural que puedan ser necesarias para estimular el crecimiento de unas formas de trabajo más inclusivas.

En el proyecto IQEA participó un equipo de investigadores universitarios, con base en la Universidad de Cambridge, que trabajó en colaboración con las escuelas para estudiar posibles formas de reforzar el aprendizaje de todos los miembros de estas comunidades, incluyendo a los alumnos, los padres y el profesorado (véanse informes más detallados del proyecto en: Ainscow y cols., 1994; Hopkins y cols., 1994; Hopkins y cols., 1996). A medida que fue desarrollándose el proyecto, tratamos de destacar nuestra propia versión de la mejora escolar, articulando un conjunto de principios que constituyeran otros tantos puntos de partida de nuestro trabajo:

- El perfeccionamiento de la escuela es un proceso que se centra en el incremento de la calidad del aprendizaje de los alumnos.
- La visión de la escuela debe contemplar a todos los miembros de la comunidad escolar como personas que aprenden y, al mismo tiempo, como contribuyentes a su mejora.
- La escuela considerará las presiones externas a favor del cambio como oportunidades importantes para asegurar sus prioridades internas.
- La escuela tratará de desarrollar estructuras y crear unas condiciones que estimulen la colaboración y conduzcan a la potenciación de individuos y grupos.
- La escuela procurará promover la visión de que la investigación y la supervisión y evaluación de la calidad son responsabilidades compartidas por todo el profesorado.

Se pretendía que estos principios informaran el pensamiento y la práctica de los docentes durante los trabajos de mejora de la escuela, constituyendo la piedra de toque de las estrategias que prepararan.

Nuestro trabajo con las escuelas en el proyecto se basaba en un contrato que trataba de definir los parámetros de nuestra participación y las obligaciones de cada participante para con los demás. El contrato enfatizaba, en particular, que había que consultar a todo el profesorado; que se nombrara un equipo de coordinadores en cada escuela (denominado "el cuadro") para hacer avanzar el trabajo; que tenía que participar una "masa crítica" del equipo docente, y que había que facilitar un tiempo

<sup>1</sup> *Improving the Quality of Education for All.*

suficiente para las necesarias actividades de clase y de formación del profesorado. Mientras tanto, nos comprometimos a apoyar los proyectos de la escuela, por regla general en primer lugar durante un año. No obstante, con frecuencia, se mantuvo el acuerdo y, en algunos casos, alcanzó hasta siete años. Formamos a los cuadros de las escuelas, hicimos visitas periódicas a los centros y contribuimos a las actividades de formación del profesorado dependientes de la escuela. Además, procuramos trabajar con las escuelas, registrando y analizando sus experiencias de manera que también proporcionarán datos relevantes para nuestros propios planes de investigación (West y cols., 1997).

El compromiso para trabajar de este modo nos planteó una serie de dificultades y problemas. En un proyecto de carácter más tradicional pudiéramos haber optado por introducir en cada escuela un modelo establecido de innovación, basado en investigaciones realizadas en otros lugares. Después, una vez en marcha la iniciativa, nuestra tarea hubiese consistido en mantenernos en segundo plano y registrar los procesos y resultados de la intervención. En el proyecto IQEA, optamos deliberadamente por adoptar un enfoque muy diferente, basado en una perspectiva alternativa acerca del modo de comprender y facilitar el cambio. En vez de tratar de imponer modelos de perfeccionamiento validados externamente, intentamos apoyar a las escuelas para que crearan sus propios modelos. Partíamos de la premisa de que era más probable que ese enfoque, basado en las biografías y circunstancias de las organizaciones concretas, produjera mejoras significativas de la calidad de la escolaridad y contribuyera a mantenerlas.

En consecuencia, no considerábamos que el perfeccionamiento de la escuela fuera una cuestión de "arreglo chapucero". Al tratar de trabajar de ese modo con las escuelas, nos encontramos frente a una complejidad asombrosa y un conjunto desconcertante de opciones políticas y estratégicas. Creíamos que sólo es posible comprender la mejora de la escuela enfrentándose con regularidad a estas complejidades.

De acuerdo con nuestro compromiso con las escuelas participantes en el proyecto IQEA, desarrollamos un estilo de colaboración al que aludíamos describiéndolo como "trabajar con en vez de trabajar sobre". Esta expresión trataba de resumir un enfoque que permite que cada escuela del proyecto tenga bastante autonomía para determinar sus prioridades de formación y, de hecho, sus métodos para satisfacer esas prioridades.

La experiencia de trabajar con éstas y otras escuelas me lleva a señalar ciertos ingredientes que parecen ayudar a las escuelas en desarrollo a que sean más eficaces para todos los alumnos. Es importante señalar que mi utilización de la palabra "ingredientes" no signifique que esté presentando una receta. Por desgracia, los campos de la eficacia y del perfeccionamiento de la escuela han sido proclives a la formulación de listas de

características que ofrecen unas soluciones técnicas engañosamente simples a lo que, en esencia, son problemas sociales complejos. Esas listas resultan particularmente atractivas a quienes buscan soluciones chapuceras rápidas, entre quienes se encuentran ciertos políticos que consideran la mejora educativa como un medio de garantizar su popularidad. Con toda seguridad, las listas conducen a un desengaño posterior. El perfeccionamiento de la escuela es un proceso muy complejo que requiere un enfoque mucho más sofisticado y sensibilidad suficiente para afrontar esas complejidades. Nuestro propio trabajo ilustra el hecho de que las escuelas son comunidades idiosincrásicas, en las que están presentes muchas visiones opuestas, sobre todo cuando se presta atención a las creencias fundamentales que guían las interacciones de los docentes con sus clases. Por tanto, cada escuela tiene que desarrollar su propia forma de avanzar y, aunque la agentes externos puedan y deban participar, hay pruebas muy claras que indican que la mejora ha de proceder del interior (Barth, 1990; Fullan, 1991; Hopkins y cols., 1994).

A este respecto, las pruebas derivadas de las investigaciones sobre la eficacia escolar pueden ser útiles como punto de partida de un proceso de revisión interna que lleve al establecimiento de prioridades que sirvan de guía a los trabajos de perfeccionamiento. Conviene insistir, no obstante, en que han de utilizarse como estímulo para el desarrollo de estrategias de innovación educativa impulsadas desde el interior y no como un modelo impuesto del modo de lograr esa mejora. Por ejemplo, la figura 6.2 es una actividad que he utilizado para estimular ese proceso en muchas escuelas de éste y de otros países. Como podemos observar, utiliza las pruebas extraídas de la revisión de la investigación de Louise Stoll sobre la eficacia escolar para comprometer a los maestros o profesores de una escuela a pensar juntos sobre sus propios contextos con el fin de desarrollar sus propios planes de mejora.

A sabiendas de que la mejora de la escuela no puede lograrse utilizando recetas, a continuación destaco algunos factores que brindan "posibilidades" a quienes estén interesados por el desarrollo de escuelas que sean más eficaces para llegar a todos los alumnos.

### Crear condiciones que permitan asumir riesgos

Gran parte de mi investigación de los últimos años me ha convencido de la importancia del contexto escolar para crear un clima en el que puedan promoverse unas prácticas inclusivas. La naturaleza de esos contextos positivos puede adaptar muchas formas y, como ya he señalado, las generalizaciones son muy difíciles. No obstante, la supervisión de las

El trabajo del profesor está muy influido por la organización general de la escuela. Cuando la escuela está bien dirigida por unos líderes que apoyan al profesorado, es mucho más fácil que los maestros hagan mejor su trabajo. La atmósfera general de la escuela es particularmente importante. Las escuelas de más éxito son lugares en los que los docentes, los alumnos y los padres mantienen buenas relaciones y comparten objetivos comunes. En consecuencia, es importante revisar la organización vigente en la escuela para decidir qué áreas deben mejorarse.

Esta actividad ayudará a revisar la organización de la escuela. Se centra en las siguientes áreas:

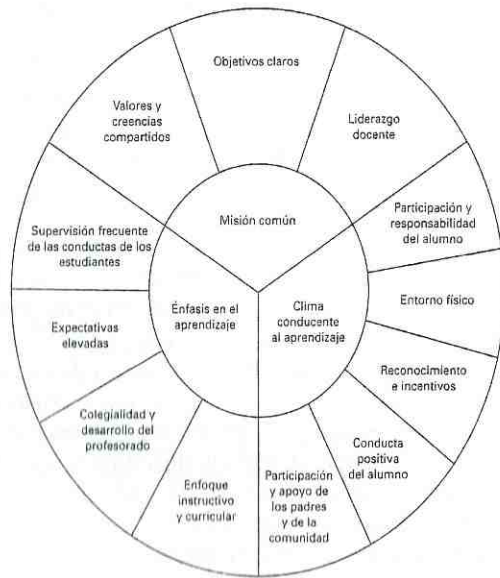
- relaciones entre el profesorado, el alumnado y los padres;
- utilización de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje;
- formas de afrontar las dificultades;
- políticas que guíen la práctica, y formación permanente.

**Paso 1**

Trabajar con un grupo de compañeros y compañeras (p. ej., cinco o seis personas) y discutir el diagrama adjunto. Resume éste las investigaciones realizadas en diversos países acerca de las que parecen características de las escuelas eficaces. Indica tres características generales de las escuelas que tienen éxito en su enseñanza a todos los alumnos. Estas notas son: una misión común, el énfasis puesto sobre el aprendizaje y un clima conducente al aprendizaje. La corona exterior del diagrama muestra un resumen de las pruebas que apuntan a tales características.

Cuando discutan sobre el diagrama, tengan en cuenta las siguientes cuestiones:

- ¿Son éstas las características de una escuela eficaz en su país?
- ¿Hay algún elemento que falte en el diagrama?



Las características de las escuelas eficaces (Stoll, 1991)

**Paso 2**

En los mismos grupos, deben revisar ahora su propio centro en relación con las ideas que hayan discutido. En particular: ¿cuáles son los puntos fuertes de esta escuela?, ¿qué áreas escolares hay que desarrollar más?

**Paso 3**

Diseñar un plan de acción para la mejora de la escuela que incluya:

1. *Objetivos*  
Los cambios que queremos hacer durante el curso próximo.
2. *Estrategias*  
Los métodos que utilizaremos con el fin de llevar a cabo estos cambios.
3. *Criterios de éxito*  
Los medios por los que evaluaremos la implantación del plan de acción.

**Paso 4**

Cada grupo debe presentar su plan de acción ante el resto del profesorado. Deben debatirse con el fin de llegar a un acuerdo acerca de un modo de avanzar que haga un buen uso de todas las sugerencias.

Figura 6.2. Revisión de la organización de la escuela.

acciones realizadas en escuelas concretas en el transcurso del tiempo pone de manifiesto ciertas pautas que merecen nuestra consideración. Indican éstas una serie de condiciones organizativas que parecen facilitar la asunción de riesgos relacionada con los movimientos tendentes a unas prácticas más inclusivas. Más en concreto, indican que esos movimientos no pretenden realizar ajustes marginales en las organizaciones, sino plantear cuestiones fundamentales sobre la forma de estructurar la organización vigente, centrándose en aspectos como las pautas de liderazgo, los procesos de planificación y las políticas de formación permanente del profesorado. De este modo, el desarrollo de la escuela inclusiva puede considerarse como un proceso de perfeccionamiento (Ainscow, 1995b).

En general, las escuelas tienen dificultades para afrontar el cambio (Fullan, 1991). En este sentido, se enfrentan a un doble problema: no pueden quedarse como están para poder responder a las situaciones nuevas, pero, al mismo tiempo, tienen que mantener cierta continuidad entre su presente y sus prácticas anteriores. En consecuencia, existe una tensión entre *desarrollo y mantenimiento*. El problema es que las escuelas tienden a generar unas estructuras organizativas que las predisponen hacia uno o hacia otro. Las escuelas (o partes de ellas) situadas en el extremo del desarrollo pueden confiar de forma tan desmesurada en sus capacidades innovadoras que abarcan demasiado y con excesiva rapidez, dañando, por tanto, la calidad de lo presente. Por otra parte, las escuelas que se sitúan en el extremo del mantenimiento puede que no



vean la finalidad del cambio o que tengan una historia no muy feliz de gestión de las innovaciones.

Al trabajar con escuelas que se enfrentaban con este dilema inevitable entre la innovación y el mantenimiento durante el reciente período de reformas educativas inglesas, mis colegas y yo descubrimos la utilidad de pedir al profesorado que llevara a cabo algún tipo de revisión con el fin de descubrir posibles áreas de mejora. Con frecuencia, esto genera excesivas posibilidades, de manera que las primeras decisiones a tomar atañen al establecimiento de prioridades, pasando de los problemas más o menos particulares e incluso enfrentados de individuos o grupos, a un conjunto de cuestiones aceptadas por todos que representen los problemas más importantes de la comunidad escolar. Las prioridades de mejora de una escuela suelen estar relacionadas con aspectos del currículo, la evaluación o la práctica de clase, en el contexto de las interpretaciones de los requisitos de plan general de reforma.

Al tratar de conseguir un consenso acerca de las prioridades para la acción, animamos a los compañeros de las escuelas a que tengan presentes los criterios siguientes:

- *Manejabilidad*: ¿hasta qué punto podemos prever con realismo la realización de los cambios?
- *Coherencia*: ¿hay una secuencia de acciones que facilite la implantación de estos cambios?
- *Consonancia*: estas prioridades, ¿coinciden o se solapan con requisitos externos de la reforma?

La minuciosa supervisión de las escuelas inglesas de nuestro proyecto durante los últimos años pone de manifiesto que las que han tenido en cuenta estas cuestiones han conseguido un éxito mucho mayor en sus intentos de perfeccionar su trabajo. En particular, hemos visto que las que prestan atención a la cuestión de la consonancia y, consideran los cambios que se les imponen desde el exterior como oportunidades que se les ofrecen, además de (o, quizá, en vez de) problemas, son más capaces de responder a esas exigencias. También hemos comprobado que es muy importante tener muy claro lo que *no* es una prioridad, pues, en caso contrario, es posible que se disipen los esfuerzos y el entusiasmo del profesorado entre muchas iniciativas para las cuales carecen de los medios y de la inclinación para apoyarlas.

Por tanto, animamos a las escuelas de IQEA a que revisaran con regularidad y, en algunos casos, reconsideraran sus prioridades de actualización. De este modo, estábamos en condiciones de asegurar que los docentes de cada una habían:

- definido el área o cuestión de la que ocuparse;
- comprobado que se trataba de un problema "real", relacionado con aspectos de la vida de la escuela que, en general, se consideraban significativos;
- considerado cómo podía afrontarse la cuestión de un modo que contribuyera a la mejora de toda la escuela, al tiempo que contribuyera a responder a los requisitos externos para asegurar la calidad que tenían que cumplir todas las escuelas, y
- comunicado estos extremos a los grupos interesados (p. ej., maestros, alumnos, padres y consejeros de gobierno).

Para hacer avanzar la práctica, es preciso un sensible compromiso con los procesos de cambio con el fin de mantener un equilibrio cuidadoso entre mantenimiento y desarrollo. Al trabajar con escuelas, me parece útil plantear la cuestión de cómo gestionar el cambio e incluirlo en los planes de debate del profesorado. Me parece conveniente hacer que los compañeros reflexionen sobre sus experiencias previas de cambio para elaborar unas orientaciones que puedan utilizarse para apoyar sus esfuerzos futuros. La figura 6.3 es un ejemplo de actividad que me ha resultado útil en este terreno.

El tratar de hacer avanzar la práctica lleva también a otra dificultad, que se experimenta tanto en el nivel individual como en el de la organización. Se trata de formas de turbulencia que surgen cuando se intenta modificar el statu quo. La turbulencia puede adoptar una serie de formas diferentes, con dimensiones organizativas, psicológicas, técnicas y micro-políticas. No obstante, es frecuente que en el centro se sitúe la disonancia que se produce cuando las personas tratan de dar sentido a ideas nuevas. Es interesante señalar que hay pruebas que indican que, sin un período de turbulencia, es difícil que se produzcan cambios que tengan éxito y sean duraderos (Hopkins y cols., 1994). En este sentido, podemos considerar la turbulencia como un indicio útil de que la escuela esté en movimiento. La cuestión es: ¿cómo podemos apoyar a los maestros y profesores para que afronten con éxito esos períodos de dificultades? ¿Qué disposiciones organizativas sirven para estimular el desarrollo de la práctica?

Partiendo de nuestra experiencia de un conjunto de escuelas que han hecho progresos tangibles hacia unas políticas más inclusivas, podemos señalar ciertas disposiciones que parecen útiles para afrontar los períodos de turbulencia. Son las que facilitan a los docentes unas estructuras de apoyo para explorar sus ideas y formas de trabajar, mientras que, al mismo tiempo, aseguran que las disposiciones de mantenimiento no se sacrifiquen en aras de lo nuevo. Más en concreto, tratan de apoyar la creación de un clima de asunción de riesgos en el que puedan llevarse a cabo tales exploraciones. Al tratar de dar sentido a estas disposiciones de orga-

nización, mis colegas y yo formulamos una tipología de seis "condiciones" que parecen caracterizar las escuelas en movimiento:

- *liderazgo eficaz*, no sólo del director, sino distribuido por toda la escuela;
- *participación* de maestros y profesores, alumnos y comunidad en las políticas y decisiones de la escuela;
- compromiso con la *planificación colaborativa*;
- estrategias de *coordinación*, sobre todo en relación con el uso del tiempo;
- atención a los beneficios potenciales de la *investigación* y la *reflexión*, y
- una política de *perfeccionamiento del profesorado* que se centre en la práctica de clase.

Revisados diversos aspectos de la práctica de clase y de la organización de la escuela, habrán decidido que algunas áreas necesitan cambiar. Por desgracia, los cambios de organización y de prácticas en las escuelas son con frecuencia difíciles, entre otras cosas porque todo el mundo suele estar muy ocupado con su trabajo habitual. Esto significa que sus compañeros y usted tienen que ser muy diestros para gestionar el cambio. Esta actividad les ayudará a reflexionar sobre lo que implica. Se centra en:

- Planificación de estrategias.
- Afrontamiento de dificultades.
- Apoyo a todos los implicados.
- Supervisión del progreso.

#### Paso 1

Dedique unos minutos a redactar algunas notas sobre un cambio que usted haya experimentado en su trabajo. Puede haberse tratado de un cambio de organización (p. ej., un horario nuevo); un cambio curricular (p. ej., la introducción de un nuevo plan de trabajo o de nuevos libros de texto), o un cambio de estilo docente (p. ej., la introducción del trabajo en grupo cooperativo). Puede haber tenido éxito o no. Trate de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Quién propuso el cambio?
- ¿Qué se pretendía?
- ¿Qué ocurrió realmente?

#### Paso 2

Formen grupos de cuatro o cinco y cuéntense las historias que hayan escrito. A continuación, preparen un informe de grupo, señalando los consejos que darían a los docentes que quisieran cambiar o desarrollar algunos aspectos de su práctica.

#### Paso 3

Informen al resto de sus compañeros y discutan juntos las consecuencias.

Figura 6.3. *La gestión del cambio.*

Al trabajar con las escuelas en sus proyectos de mejora, les pedimos que realizaran una revisión de estas condiciones de organización para ver si era conveniente hacer algunos ajustes de manera que dieran un apoyo mayor a los docentes para enfrentarse a los inevitables períodos de turbulencia. Teniendo esto presente, elaboramos una serie de instrumentos que puede utilizar el profesorado para efectuar esa revisión (p. ej., Ainscow y cols., 1994; Ainscow y cols., 1995; Hopkins y cols., 1997). Por ejemplo, la figura 6.4 es una escala de valoración que rellena cada docente y se utiliza después para facilitar el diálogo sobre la situación de la escuela en relación con las seis condiciones.

Utilizando nuestra tipología de las seis condiciones como guía, es posible extraer algunos mensajes importantes sobre la reestructuración que puede hacer falta en una escuela para que proporcione un contexto en el que los docentes estén preparados para considerar nuevas posibilidades para llegar a todos los alumnos. Veamos cada una de ellos.

#### Ejercicio de debate

*Mejorar la calidad de la educación para todos*

Estudio de las condiciones que apoyan el proceso escolar

La experiencia en las escuelas del proyecto durante el último curso nos ha llevado a reconstruir nuestra tipología de condiciones para la mejora escolar. Nuestra forma actual de pensar se resume en los seis epígrafes siguientes:

- Formación del profesorado.
- Participación.
- Liderazgo.
- Coordinación.
- Indagación y reflexión.
- Planificación.

Las hojas siguientes indican posturas extremas respecto a otras áreas de la vida escolar.

#### Tareas:

1. Indique en cada línea su opinión acerca de su escuela: (a) al principio del curso, y (b) en la actualidad.
2. Si cree que ha habido movimiento, haga algún comentario sobre los factores que puedan haber influido.

**IQEA Condición 1: Formación permanente**

Las actividades de formación permanente han influido poco en la práctica de clase.	Las actividades de formación permanente están llevando a mejoras de la práctica de clase.
--	---

.....

.....

.....

.....

.....

**IQEA Condición 2: Participación**

Los alumnos y los padres creen que tienen pocas oportunidades de influir en la política escolar.	Los alumnos y los padres participan plenamente en los debates sobre la política escolar.
--	--

.....

.....

.....

.....

.....

**IQEA Condición 3: Liderazgo**

Muy pocos docentes se sienten capaces de tomar la iniciativa en las actividades de formación en la escuela.	Todo el profesorado se siente capaz de tomar la iniciativa en las actividades de formación en la escuela.
---	---

.....

.....

.....

.....

.....

**IQEA Condición 4: Coordinación**

Los docentes no saben muy bien cuáles son las prioridades y los planes ni cómo se toman las decisiones.	Todo el profesorado conoce bien las políticas, los planes y los procedimientos de decisión.
---	---

.....

.....

.....

.....

.....

**IQEA Condición 5: Indagación y reflexión**

Se utilizan poco los datos (p. ej., las observaciones de clase, los resultados de los tests) para informar la planificación y supervisar el progreso.	Se utilizan los datos para informar la planificación y supervisar el progreso.
---	--

.....

.....

.....

.....

.....

**IQEA Condición 6: Planificación**

El profesorado no suele participar en los procesos de planificación escolar.	El profesorado participa plenamente en los procesos de planificación escolar.
--	---

.....

.....

.....

.....

.....

Figura 6.4. Escala de valoración IQEA para la recogida de datos sobre las condiciones para apoyar la mejora escolar (de Ainscow y cols., 1994).

## Liderazgo

En las escuelas que he observado que se mueven con éxito hacia unas formas de trabajar más inclusivas, puedo ver pruebas de lo que suele considerarse en la actualidad como un cambio de pensamiento sobre el liderazgo. Este cambio supone hacer hincapié en los enfoques "transformacionales", que tratan de distribuir y potenciar, en vez de en los enfoques "transaccionales", que mantienen los conceptos tradicionales de la jerarquía y el control (p. ej., Sergiovanni, 1992). Por regla general, esto lleva a que el director trate de establecer una visión general clara de la escuela que estimule el reconocimiento de que la individualidad es algo que hay que respetar e, incluso, celebrar. Esa visión suele crearse resaltando los procesos de grupo que también se utilizan para facilitar un clima adecuado a la resolución de problemas. Todo esto contribuye a crear un contexto en el que las funciones de liderazgo pueden expandirse por todo el grupo de docentes. Esto supone aceptar que el liderazgo es una función a la que pueden contribuir muchos docentes, en vez de un conjunto de responsabilidades que recaen en un pequeño número de individuos. Parece también que implica unos enfoques del trabajo con los compañeros que pueden hacer uso de los conocimientos que ya poseen los docentes acerca de cómo estimular el aprendizaje, que se derivan de su trabajo con los alumnos (Ainscow y Southworth, 1996).

Mi experiencia me dice que, cuando el profesorado se implica más en las actividades de perfeccionamiento, se hace cada vez más consciente de que puede adoptar una perspectiva más amplia de su trabajo, se hace posible la visión general y se legitiman los planes a más largo plazo. En sí, esto se convierte en una característica de la formación permanente y de la formación para la gestión para todos los compañeros. En esta etapa es fundamental que el equipo de dirección asuma los riesgos inherentes a la delegación de responsabilidades con el fin de fomentar este proceso de captación del profesorado. También es importante que ciertos individuos asuman tareas concretas de coordinación.

En el proyecto IQEA, recomendamos que las escuelas nombren, al menos, dos coordinadores, uno de los cuales, como mínimo, fuese miembro del equipo directivo. Se pidió a estos coordinadores, a los que llamábamos "el cuadro", que se responsabilizaran de dirigir las actividades cotidianas del proyecto. Al observar la forma de actuar de distintos coordinadores, confirmamos nuestra idea sobre la importancia de las tareas que realizan para el mantenimiento de las iniciativas de perfeccionamiento de la escuela.

En el siguiente relato, Les, que era vicedirector de una gran escuela secundaria urbana, reflexiona sobre la forma en que llevó a cabo sus funciones de coordinación (Hopkins y cols., 1994). El trabajo de la escuela

dentro de IQEA suponía repensar fundamentalmente la utilización de los grupos de trabajo de docentes que, a veces, producía cierta "turbulencia" cuando el profesorado se implicaba más en el desarrollo de la política escolar. En particular, la aparición de unos grupos nuevos más representativos, tuvo consecuencias sobre las responsabilidades de las estructuras vigentes, como el equipo de dirección y los jefes de departamento. Les y sus dos compañeros coordinadores tuvieron un éxito notable al apoyar este proceso de reestructuración.

*La escuela se sumó al proyecto IQEA en junio de 1991. Se decidió que tres profesores formaran el equipo coordinador, uno de los cuales sería un vicedirector, para conferir autoridad y dominio de la gestión a la participación de la escuela. Personalmente, yo estaba dispuesto a participar porque me parecía que los procesos que contemplaba el proyecto podían beneficiar a la gestión, en general, y no sólo para hacer más eficaz el aprendizaje. Era especialmente atractivo el énfasis que ponía el proyecto en la participación del profesorado en la planificación y la implantación del cambio.*

*En general, mi tarea consistía en:*

- *Actuar como enlace entre la dirección y el proyecto y facilitar una relación similar entre el proyecto y el profesorado en general.*
- *Facilitar el acceso directo del proyecto a la estructura de dirección de la escuela (p. ej., para obtener recursos, fijar horas de reunión).*
- *Dirigir un cuadro de tres personas y constituir, con los otros dos miembros, los marcos iniciales de referencia con respecto a la gestión del proyecto y a las cuestiones de las que habría que ocuparse.*
- *Ayudar a facilitar las enmiendas a la dirección y a la estructura de desarrollo que hicieran que los resultados de la participación de la escuela en el proyecto fuesen más eficaces y que también resultaran beneficiosas para el proceso de planificación de la escuela, haciéndolo más eficaz, abierto y accesible a todos los profesores.*

*Con respecto a los tres primeros puntos mencionados antes, en la primera sesión de IQEA, con los otros dos representantes del profesorado, se tomó la decisión de establecer una estructura específica para gestionar nuestra participación en el proyecto. En esta etapa, se vio la necesidad de que hubiera un grupo más nutrido de profesores (conocido como "el cuadro extenso"). Ese grupo haría que la representación del profesorado fuese más amplia y contribuiría también a afrontar dos problemas de percepción que surgieron muy pronto entre los profesores: la preocupación por que la participación exigiera un tiempo extra de dedicación en un momento en el que las iniciativas iban creciendo, que el proyecto fuera una especie de puerta trasera para introducir la evaluación y que la participación de la escuela se hubiera decidido sin consultar en grado suficiente al profesorado.*

En las primeras fases, dirigimos el cuadro extenso de manera bastante estricta. Con los dos miembros del cuadro, establecimos calendarios precisos para cada trimestre y, antes de cada reunión, se fijaban los objetivos. Para reducir el peso de la dirección de la escuela en el cuadro extenso, las reuniones estaban presididas por el profesor que no pertenecía a la dirección, aunque los elementos del plan los discutiera el cuadro antes de cada reunión. Dentro de este calendario inicial, sugerí yo y aceptó el cuadro extenso que se celebraran entrevistas en relación con la primera área de participación. Esto permitió utilizar una iniciativa inicial, precisa, que ya estaba en el plan de la escuela y poner en marcha, en primer lugar, un proceso de formación permanente del profesorado, centrado en pequeños grupos. Más tarde, tras una sesión dedicada a fijar prioridades, todo el profesorado decidió empezar a desarrollar estrategias eficaces de aprendizaje.

Para contribuir a hacer más eficaces las actuaciones anteriores, de acuerdo con el director y el consejo de dirección, se establecieron unas jornadas de formación para que el profesorado se ocupara de las cuestiones relacionadas con el proyecto IQEA, se presupuestó y aprobó un fin de semana en régimen de internado para el cuadro extenso, con el fin de desarrollar una identidad de grupo, y se incluyó en el calendario escolar un tiempo dedicado a reuniones que se celebrarían con regularidad, tanto para el cuadro extenso como para el profesorado en general que trabajara en cuestiones relacionadas con el proyecto.

De todos modos, desde el primer momento tuve claro que el principal valor de la participación en el proyecto radicaba en lo que tenía que ofrecer a las estructuras de gestión de la escuela en general y, en concreto, con respecto a las percepciones de algunos profesores en relación con la falta de implicación y apertura en el marco de las decisiones y la planificación. En consecuencia, en los diálogos con el director, se decidió que se discutieran con el grupo de política escolar posibles maneras de reformar su composición para que reflejara de modo más completo a todo el profesorado y para reforzar su función en la planificación. Esto se tradujo en la creación del grupo de formación que, en la actualidad, se reúne un miércoles sí y otro no y se ocupa de las cuestiones de planificación. Trabajando con este grupo, llamé su atención sobre la necesidad de una mayor participación formal de toda la escuela en el plan de formación continuada y su función en el establecimiento de objetivos y estructuras para la planificación e implantación futuras y eficaces de la política. En la actualidad, se ha establecido una jornada anual de formación para que todo el profesorado discuta la planificación del desarrollo y tanto el borrador como la planificación se hagan desde el profesorado y con referencia al mismo. En la actualidad, el plan de formación está encuadrado en la estructura de gestión de la escuela.

Con respecto al proyecto, el profesorado recibió con agrado el proceso de entrevistas, como consecuencia del proceso utilizado que se basaba en las ideas de IQEA. Su introducción ha sido más eficaz, por tanto. El cuadro extenso ha adquirido mucha más confianza, sobre todo a partir del fin de semana en régimen

de internado, y en sus reuniones se entabla un diálogo bueno y positivo. Esto se vio con mayor claridad durante la sesión en la que los participantes hablaron de su participación antes de recibir el premio CFPS.

Ciertas pruebas anecdóticas muestran que los cambios del grupo de política y el proceso de la formación continuada del desarrollo han llevado al profesorado en general a sentirse más implicado y capaz de participar en la planificación y en las decisiones que en el pasado.

No obstante, en esta fase, es necesario considerar una serie de aspectos:

- Con respecto a la segunda fase del proyecto (centrada en el desarrollo de estrategias eficaces de aprendizaje para todos los estudiantes), ha sido más difícil mantener el impulso. En parte, a consecuencia de la preocupación general por la evaluación del National Curriculum, que se ha convertido en la prioridad a la que hay que dedicar la máxima atención por encima de todo, los profesores no han considerado que sea necesario trabajar con tanta urgencia sobre la cuestión de las estrategias eficaces. El plan original que establecí con el cuadro era extenso. Viéndolo en retrospectiva, habría que haber mantenido la distribución temporal más estricta para que los profesores trabajaran a un ritmo vigoroso. Las cuestiones relacionadas con esto llegaron a un punto decisivo en una reunión del cuadro extenso, efectuándose ciertas correcciones en el programa y en el plan inicial.
- Se ha dedicado mucho tiempo a asegurar que el profesorado participara en lo que se estaba llevando a cabo para garantizar la máxima apertura posible. Sin embargo, en el primer año del proyecto, quizá debiera haber tenido más cuidado para aliviar las preocupaciones de los vicedirectores acerca del trabajo del proyecto y mantenerlos plenamente informados de lo que se estaba haciendo, sobre todo con respecto a los cambios de la estructura de gestión y planificación.
- Al final del primer año, se combinó una serie de cuestiones para suscitar un episodio importante para el proyecto y para la escuela. Los cambios estructurales estaban teniendo efecto en la estructura de gestión y estaba empezando a establecerse la posición del Grupo de Formación en la Escuela. Sin embargo, esto se estaba traduciendo ahora en cambios para otros grupos que se encargaban tradicionalmente de la planificación y la decisión, como el Equipo de Dirección de los vicedirectores y los profesores más antiguos. Posteriormente, se estableció una relación de trabajo entre ambos grupos, con funciones definidas, que está demostrando que es productiva y eficaz para ambos. De todas formas, esto sólo se consiguió tras muchas discusiones y, en esta fase, el problema señalado en el punto anterior llegó a un punto decisivo. El resultado ha sido positivo, habiéndose establecido una mayor comunicación y logrado una buena relación estructural y de apoyo entre la dirección y el Grupo de Formación Escolar. Esto ha resultado fundamental para el progreso futuro de la escuela.

- *A medida que han aumentado las presiones sobre el profesorado en relación con la evaluación SAT, los cambios del National Curriculum, se han incrementado las peticiones de los profesores para que se conceda más tiempo para la administración de la educación. Creo que nuestra participación en el proyecto debe utilizarse para proteger el tiempo concedido a los profesores para que puedan planificar y trabajar sobre métodos eficaces de aprendizaje. Sin nuestra participación y las expectativas del profesorado, sería más difícil conservar ese tiempo del profesorado y para el profesorado.*

*De mi participación en todo esto, creo que he aprendido lo siguiente:*

- *La necesidad de trabajar con un equipo que apoye, cuyos miembros se lleven bien personal y profesionalmente. El cuadro estaba constituido por profesores que se conocían en el plano social y que ya habían trabajado juntos en las visitas a la escuela. Esto facilitó mucho la gestión del proyecto y permitió que cada miembro del cuadro apoyara mucho más a los demás.*
- *El escepticismo de los profesores puede superarse, pero sólo a través de su participación y tratando de mostrar la máxima integridad profesional posible. Esto significa dedicar tiempo a comunicarse e interactuar con el profesorado, tanto de manera informal como formal.*
- *Ha reforzado la necesidad de la planificación a largo plazo, en especial cuando están afectados diferentes grupos de profesores. Es preciso tener una idea clara de adónde nos dirigimos.*
- *Es necesario comunicarse plenamente con todos los implicados. Uno no puede fiarse de que se compartan supuestos o percepciones implícitamente. Hay que dedicar tiempo a cultivar las relaciones con el profesorado en todos los niveles.*
- *La importancia para el proyecto de contar con el apoyo de la dirección, tanto en sentido personal como estructural, para contribuir a garantizar la eficacia de lo que se esté implantando y para que lo que se esté haciendo pueda considerarse un programa de toda la escuela.*

Como vemos en este informe, un coordinador debe tener ideas claras, pero también ha de ser capaz de escuchar las ideas de los otros y adaptarlas. Esta flexibilidad le permite juzgar cuándo avanzar, cuándo estar dispuesto a modificar el plan y cuándo dejar tiempo y espacio para que los profesores estudien vías de progreso. Todo esto supone que los coordinadores tengan mucha seguridad en sí mismos. Su función no debe ser la de controlar, sino la de guiar a los profesores cuando tratan de participar en una actividad de desarrollo constructivo. Para ser eficaz, esta guía debe basarse en:

- la perspectiva que tengan los profesores de los objetivos generales y planes vigentes en la escuela;

- el conocimiento que tengan de las áreas de actividad evolutiva y el dominio de conocimientos y habilidades que ya exista en la escuela;
- conocimiento de los individuos y organismos que puedan proporcionar apoyo y conocimientos y pericia desde el exterior.

Con frecuencia, el empleo sensible de la influencia mueve a las personas en direcciones que no hubiesen escogido por su cuenta y riesgo, sino en otras que pueden resultar más beneficiosas tanto para la escuela como para los individuos. Por encima de todo, los coordinadores tienen que implicarse en las actividades del grupo con el fin de que surja la empatía, de manera que estimulen y promuevan la confianza en cada miembro del grupo. No es raro que la eficacia en facilitar, capacitar y estimular a otros no se demuestre a primera vista en los resultados de la actividad, lo que puede causar cierta sensación de amenaza al coordinador, que necesite que lo consideren eficaz.

Como he señalado, es probable que el nombramiento de unos coordinadores de los que se esperaba que actuaran como líderes de la iniciativa de innovación educativa constituyera un cambio significativo del grado de delegación de poder de la dirección hacia el profesorado. Así ocurre, sobre todo, cuando se reúne un grupo de personas en torno a los coordinadores para actuar con fines de asesoramiento y planificación. Es probable que se remita a ese grupo una serie de cuestiones relativas a la formación del profesorado y al desarrollo curricular. El grupo puede identificar ciertos problemas de su competencia de los que, tradicionalmente, fuesen responsables los equipos de dirección. En estas circunstancias, el funcionamiento eficaz del coordinador parece depender fundamentalmente de la calidad de la delegación del director, que ha de crear un clima en el que el conjunto del profesorado sea capaz de respetar y remitirse al coordinador. Parece que esto se consigue cuando:

- se definen efectivamente y se respetan los límites de la responsabilidad del coordinador y de los grupos que pudieran establecerse;
- todas las cuestiones relevantes se comunican al coordinador o se canalizan a través de él;
- el coordinador se siente apoyado por el equipo directivo;
- todo el profesorado entiende perfectamente la función del coordinador, y
- los profesores mantienen relaciones de carácter personal con el coordinador.

Probablemente, la eficacia de los coordinadores dependa también de la calidad del apoyo que se les brinde. Un elemento clave es el consejo y el apoyo que se faciliten a los coordinadores, tema sobre el que volveré con más detalle en el capítulo 8.

## Participación

Cuando hablo de "escuelas en movimiento" hago hincapié en la participación que, por regla general, se extiende más allá del profesorado, incluyendo a los alumnos, los padres y miembros de la comunidad. Es interesante señalar que este estilo de trabajo se parece mucho al "enfoque incorporador" que Reynolds (1992) considera característico de las escuelas de mucho éxito. Puede decirse que el grupo crítico al que es preciso extender la participación es el de los alumnos. En este sentido, el problema fundamental es que los maestros planeen sus clases y organicen sus aulas de forma que estimule la participación en las tareas y actividades que se fijen. En este contexto, es particularmente importante enfatizar las actividades de aprendizaje cooperativo del tipo al que aludimos en el capítulo 4. En efecto, el trabajo en grupo es una forma de encargar tareas que estimulen la participación.

No obstante, también conviene tener presente el tipo de aportaciones que pueden hacer los alumnos a nuestra forma de entender los esfuerzos de una escuela para hacerse más inclusiva. Su participación en los debates sobre esta clase de movimientos nos permite ver las cosas de una manera que quizá cuestione nuestros supuestos. Por ejemplo, trabajando con una gran escuela secundaria urbana que ha realizado grandes esfuerzos para desarrollar un enfoque más inclusivo, mis colegas y yo decidimos mantener diálogos con grupos de alumnos (Ainscow, Booth y Dyson, 1999). Sus perspectivas nos ayudaron y, de hecho, los profesores pudieron ver la escuela de un modo nuevo. También nos ayudaron a determinar nuevas posibilidades de desarrollo.

Descubrimos que los estudiantes tendían a evaluar sus experiencias escolares principalmente en términos de relaciones. Por fortuna, en la escuela las relaciones eran en general positivas, lo que nos llevó a concluir que esto explicaba, al menos en parte, por qué daba la sensación de que "se llevaba" lo que, a nuestro modo de ver, no era sino un importante conjunto de tácticas excluyentes, como expulsiones de clase, suspensiones temporales y la creación de las llamadas clases para "los torpes". En otras escuelas, los estudiantes suelen reaccionar de forma negativa ante tales respuestas, aunque es posible que aquí no influyan sólo las relaciones, ya que en nuestras conversaciones también pudimos apreciar la aceptación de las diferencias entre los estudiantes y, en realidad, la preocupación por los derechos de los individuos que, por regla general, es poco habitual en la sociedad inglesa. Todo ello recordaba los debates que suelen destacar más en otros países, por ejemplo en Australia, donde es corriente oír que todo el mundo tiene derecho a un "trato justo".

Este sentido de aceptación se manifestaba de diversas formas. Por ejemplo, destacaba en las relajadas relaciones existentes entre chicas y

chicos. De igual manera, hallamos pocas o ninguna prueba de racismo entre los estudiantes con los que nos encontramos. Sin embargo, dada nuestra experiencia profesional en educación especial, lo más sorprendente fue el grado de aceptación de los estudiantes con discapacidades como integrantes de la comunidad escolar "normal". Con frecuencia, durante nuestras conversaciones, se mencionaban con absoluta normalidad las discapacidades de los alumnos, incluyendo denominaciones de categorías como los "Downs". Por ejemplo, una estudiante ciega habló abiertamente de su discapacidad y se refirió a la de otros alumnos en un tono de plena normalidad. Explicó que va a la escuela en taxi con otros dos alumnos, comentando: "Ambos tienen necesidades especiales, son Downs". De modo semejante, presentando a una de sus amigas, Elaine, señaló: "Tiene necesidades especiales, no es Down" (las mismas distinciones hechas en este caso son fascinantes). Cuando se preguntó a un grupo acerca de los alumnos de sus aulas que tuvieran dificultades de aprendizaje, la conversación se centró en las dificultades de lectura de uno de los presentes. Sólo mucho más tarde, se les ocurrió a los estudiantes llamar la atención sobre dos alumnos con síndrome de Down.

La mayoría de los alumnos mostraba una postura muy positiva ante la presencia de estudiantes con discapacidades en sus clases. Un estudiante comentó: "No veo por qué no van a estar en la escuela, porque son normales, personas iguales que todas las demás. Deben tener las mismas oportunidades que cualquier otra persona". Muchos estudiantes aludieron a este tema de la consideración de las personas con discapacidades como individuos normales. Por ejemplo, un alumno explicó que "nos reímos con ellos, los tratamos como personas normales", mientras que otro comentó: "A veces se burlan de ellos, pero sólo son bromas. No lo hacen en serio; no les ofenden".

Algunos estudiantes estaban dispuestos a proclamar las ventajas que se derivan de la presencia de los alumnos con discapacidades en la escuela. Uno de ellos dijo:

"Es bueno que estén en las clases ordinarias. Les ayuda a afrontar mejor las situaciones. He visto a personas que están en una escuela especial y son muy diferentes de las que están aquí, en la educación general. Fui a un encuentro atletismo con un grupo de alumnos con necesidades especiales. Los nuestros estaban muy bien equilibrados, pero los chicos de la escuela especial tenían las mismas discapacidades aunque eran muy diferentes. Los nuestros, al estar con chicos de educación general y acostumbrados a hacer cosas que no harían en la escuela especial, se dan cuenta de que, si les piden que se sienten, tienen que sentarse. Sus chicos estaban levantándose y corriendo de aquí para allá todo el tiempo y era realmente peligroso".

Un estudiante mayor decía que todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela de su barrio. Cuando se le preguntó insistiéndole por

el caso de los chicos y las chicas cuya conducta pudiera trastornar las clases o quienes representaran un peligro para los demás, dijo que, al menos, "tenían derecho a probar". Al aceptar el derecho de todos los alumnos a estar en su escuela, los estudiantes también señalaban las responsabilidades que ello lleva consigo. En este sentido, se mostraban especialmente críticos sobre que a algunos de los alumnos con discapacidades se les diera a veces un tratamiento diferente, por ejemplo:

"Los estudiantes con discapacidades hacen lo que les da la gana. El otro día, estábamos haciendo cola en la máquina de las latas y bajaron tres de la unidad de discapacidad, se colaron y nos sacaron de la cola; eran pequeños. Uno pulsó, echó su moneda y se pusieron a apretar todos los botones... Si les hacemos eso a ellos, nos la cargamos, pero ellos no".

Otro estudiante decía que no estaba bien que, a veces, a los alumnos con discapacidades les permitieran llegar tarde a clase. Del mismo modo, otro alumno creía que no estaba bien que a un compañero ciego le permitieran decir tacos. En cierto sentido, estas ideas de que todo el mundo debe recibir el mismo trato pueden considerarse como otra prueba de la aceptación del derecho de todos a estar presentes.

Muchos alumnos se refirieron a la ayuda ocasional que prestaban a sus compañeros discapacitados. Una persona contó cómo había ayudado a un alumno con una deficiencia visual en su clase. Mientras contaba esto, era evidente el aspecto alegre de su rostro. De todos modos, a algunos les parecía que, a veces, se prestaba una ayuda adulta excesiva, p. ej.: "Podrían encontrar un modo de andar por la escuela, pero aún se dejan llevar".

### Planificación colaborativa

Con el fin de apoyar a los profesores al explorar formas alternativas de trabajar, hay que hacer gran hincapié en la planificación colaborativa, que ha de guiar una investigación sobre el terreno de lo que funcione en el ámbito local, en vez de lo que parezca servir en otros sitios (Huberman, 1993). En este sentido, parece que es más decisivo el proceso de planificación que los mismos planes. En particular, la participación activa del profesorado estimula la creación de fines comunes, la resolución de las diferencias y una base para la acción de los individuos. Por consiguiente, los beneficios de la actividad planificadora superan con frecuencia la importancia del plan como tal, facilitando un nivel de ideas comunes que es un requisito previo a una potenciación generalizada.

En mi trabajo con las escuelas, enfatizo mucho la necesidad de animar a los profesores para que planifiquen juntos más eficazmente. Un ejemplo mostrará lo que esto significa. Durante algunos años, los profesores de

una escuela secundaria urbana manifestaron su preocupación por las destrezas de lectura de una gran proporción de alumnos, que retrasaban, además, el progreso general. Se decidió llevar a cabo una iniciativa en la que participara todo el profesorado, haciendo un esfuerzo intensivo para atajar este problema con los alumnos de 9º curso. El objetivo era mejorar las destrezas lectoras de *todos* los alumnos, adoptando un enfoque coordinado de toda la escuela. El proyecto recibió el apoyo del equipo de IQEA, que se responsabilizó también de realizar una evaluación completa de lo que ocurriera. Se pretendía que el proyecto beneficiara al conjunto concreto de estudiantes en su carrera escolar y, al mismo tiempo, ayudara a todo el profesorado a establecer unas respuestas de intervención potente que pudieran aplicarse a posteriores grupos de alumnos.

Al diseñar el proyecto, se prestó especial atención a los conocimientos y destrezas que ya existían en la escuela. Los enfoques utilizados también tuvieron en cuenta las políticas vigentes, en particular la propia de la escuela con respecto al lenguaje. Esta política, que se había aprobado unos años antes aunque nunca se había puesto en práctica efectiva, se basaba en las siguientes ideas:

- todos los profesores son profesores de lectura;
- debe valorarse la lectura en la lengua de uno de los padres del alumno;
- la lectura debe hacerse con una finalidad, ser interesante y entretenida;
- la lectura debe dar oportunidades para reforzar la alfabetización real (es decir, capacitar al lector para distinguir entre los hechos y las opiniones y para percatarse de los sesgos y los estereotipos; recoger la información relevante -utilizando técnicas adecuadas de lectura y de recuperación de información-; aumentar la comprensión y la empatía; comprender que los gráficos y los números son medios de comunicación, y entrar en contacto con otras formas de ver el mundo).

La estrategia central consistía en que, en las cuatro áreas fundamentales: matemáticas, lenguaje, humanidades y ciencias naturales, colaboraran pequeños equipos de profesores en un proceso de diseño y prueba de planes experimentales de clase. La cuestión fundamental que tenían que explorar los profesores era: ¿cómo podemos conseguir un aprendizaje más satisfactorio y unos niveles de rendimiento más elevados centrándonos en la lectura a la hora de planificar las clases? De ahí el título del proyecto: *Effective Reading for Effective Learning* ("Lectura eficaz para un aprendizaje eficaz").

Los distintos equipos de profesores utilizaron un formato común para la planificación (véase la figura 6.5), que se preparó de acuerdo con los conocimientos más avanzados acerca del mejor modo de reforzar la lectu-



<b>Paso 1:</b> ¿Qué queremos conseguir en esta unidad o serie de clases?
<b>Paso 2:</b> ¿Qué materiales impresos tenemos a nuestra disposición?
<b>Paso 3:</b> ¿Cómo podemos utilizar la lectura para ayudar a los alumnos a aprender esta unidad?
<b>Paso 4:</b> ¿Qué estrategias podemos utilizar para ayudar a todos los alumnos a trabajar con los materiales impresos?
<b>Paso 5:</b> ¿Qué apoyo necesitamos para poner en práctica estas estrategias?
<b>Paso 6:</b> ¿Cómo podemos evaluar la influencia que tenga en los alumnos?

**Figura 6.5.** Proyecto «Effective Reading for Effective Learning». Formato para la planificación de los profesores.

ra en las clases de cualquier materia (p. ej., Lunzer y Gardner, 1984). Los colegas del equipo de apoyo al aprendizaje de la escuela ayudaron a los profesores a probar y evaluar los materiales y las estrategias docentes.

Durante el curso escolar, se replicó este proceso, con la intención de convertir la pretensión de conseguir una lectura eficaz en un aspecto habitual de la enseñanza de la escuela.

Se puso a disposición de los equipos de profesores nuevo material de apoyo para ayudarles en las seis etapas siguientes del modelo de planificación.

Durante unos meses, muchos profesores comenzaron a descubrir el poder y el placer de planificar juntos con los compañeros de sus departamentos respectivos y hay pruebas claras de que esto estimuló el desarrollo de algunos enfoques muy creativos para reforzar la lectoescritura a través de todo el currículo.

### Coordinación

Como señalé antes, podemos considerar las escuelas como “sistemas conectados de forma imprecisa”. Esta conexión imprecisa se produce porque las escuelas están compuestas por unidades, procesos, acciones e individuos que tienden a operar de forma aislada con respecto al resto. La ambigüedad de objetivos que caracteriza la escuela también fomenta la imprecisión de conexiones. A pesar de la retórica de los últimos años acerca de las metas y objetivos curriculares, las escuelas consisten en grupos de personas que pueden tener muy diferentes perspectivas, valores y creencias sobre las finalidades de la escolaridad. En las escuelas en movimiento vemos diversas formas de comunicación que pretenden coordinar las acciones de los maestros y profesores y otros en torno a políticas consensuadas. Sin embargo, éstas tienen que operar sin que reduzcan la discreción de cada docente para desarrollar su práctica conforme a sus propias preferencias. La enseñanza es una actividad compleja y a menudo imprevisible que requiere cierto grado de improvisación. De hecho, como ya he señalado, podríamos decir que una característica significativa de una escuela más inclusiva es el grado en el que los docentes estén preparados para “enredar con” sus prácticas habituales a la luz de la información que reciban de sus alumnos sobre las consecuencias de sus acciones. Por tanto, los profesores deben tener suficiente autonomía para tomar decisiones instantáneas que tengan en cuenta la individualidad de sus alumnos y el carácter único de cada situación que se produzca. En consecuencia, parece que hace falta un estilo cooperativo y bien coordinado de trabajo que dé al profesorado la confianza suficiente en sí mismos para improvisar, buscando las respuestas más adecuadas para los alumnos que tengan en sus clases; en otras palabras, un sistema conectado de forma más rígida, sin perder las ventajas de la conexión flexible.

¿Cómo puede coordinarse, por tanto, una organización de este tipo para que quienes participan en ella trabajen de un modo más eficiente? Parece que la clave del establecimiento de una mayor coordinación está en las relaciones. Se ha dicho que las relaciones de la escuela pueden estructurarse de tres maneras distintas: individualista, competitiva o cooperativa (Johnson y Johnson, 1994). En las escuelas que tienen una forma de organización individualista, los docentes tienden a trabajar solos para conseguir unos objetivos que no tienen relación con los de sus compañeros. En consecuencia, no existe un sentido de finalidad común, no se comparten los conocimientos y destrezas de cada uno y el apoyo que se presta a los individuos es limitado. Es más, con frecuencia, esas escuelas tienden a una forma de organización más competitiva.

En un sistema competitivo, los profesores luchan por desenvolverse mejor que sus colegas, a sabiendas de que sus destinos respectivos están vinculados negativamente. En este caso, es probable que la carrera de un profesor avance gracias al fracaso de otros compañeros del centro. En esta lucha por conseguir el éxito, con la perspectiva exclusiva de ganador o perdedor, es casi inevitable que los individuos se feliciten por las dificultades experimentadas por sus compañeros, ya que es probable que incrementen sus oportunidades de éxito.

Es obvio, por tanto, que el enfoque de la organización que con mayor probabilidad cree una atmósfera de trabajo positiva sea el que enfatice la cooperación. El objetivo debe ser estimular un sistema conectado de forma más ligera, en el que los esfuerzos de los individuos se coordinen con el fin de maximizar su influencia. En esa escuela, es más probable que los individuos busquen el beneficio mutuo, sabiendo que todos comparten una misma finalidad y, en realidad, un destino común. Saben que la actuación de los demás puede influir positivamente en la suya. Por tanto, los individuos se sentirán orgullosos cuando un compañero tenga éxito y se reconozca su competencia profesional.

Es probable que una escuela que se base en una estructura cooperativa haga buen uso de los conocimientos y destrezas de todo su personal, facilite medios de estímulo y enriquecimiento que fomenten su desarrollo profesional y estimule unas actitudes positivas para la introducción de nuevas formas de trabajar.

En último término, el éxito de la escuela depende del éxito que sus docentes tengan en sus clases. No cabe duda de que los profesores enseñan mejor cuando saben que cuentan con el apoyo de sus compañeros, aunque en muchas escuelas no se dé importancia al desarrollo de unos mecanismos de coordinación que estimulen ese apoyo. En esas circunstancias, los docentes se sentirán amenazados, aislados y alienados. La constitución de diversos tipos de grupos de trabajo de profesores es una forma de dar a éstos la oportunidad de mejorar la calidad de la educación que

dan a todos sus alumnos. Los grupos de trabajo pueden constituir la base de la coordinación y el apoyo en toda la escuela; más en concreto, pueden:

- proporcionar ayuda, asistencia, apoyo y estímulo cuando los compañeros traten de mejorar su práctica;
- actuar como grupo informal de apoyo para compartir situaciones, desahogarse y dialogar sobre los problemas;
- servir de foro en el que los compañeros con más experiencia puedan ayudar a otros cuando planeen mejoras, y
- crear un ambiente en el que se desarrolle la camaradería y se compartan y celebren los éxitos.

Los grupos de trabajo de este tipo tienen éxito cuando están minuciosamente estructurados para garantizar la participación activa de sus miembros y, en la medida de lo posible, crear unos productos concretos (p. ej., planes de clase o materiales de enseñanza) que puedan utilizarse más tarde. La estructura de las reuniones debe animar a los componentes a incrementar los conocimientos y destrezas de todos, con el fin de que no generen rupturas, críticas destructivas o terapias de aficionados. Necesitan creer que flotan o se hunden juntos, comprobar que se habla cara a cara y se produce la ayuda mutua, responsabilizarse mutuamente de la puesta en práctica de planes de acción personal entre reuniones y, periódicamente, dialogar acerca de la eficacia con la que el grupo lleva a cabo su misión (Johnson y Johnson, 1989). El debate, la planificación y la resolución de problemas relacionadas con la tarea, así como el apoyo mutuo, deben presidir las reuniones.

Andy Hargreaves (1995) ha señalado algunas posibles dificultades que pueden surgir cuando una escuela trata de mejorar la coordinación por medio de una mayor colaboración. Alude a la existencia de cuatro tipos de cultura escolar: individualismo fragmentado, *balcanización*, colegialidad impuesta y colaboración auténtica. Con excesiva frecuencia, las escuelas se caracterizan por dos de estos tipos: el individualismo fragmentado, en el que los docentes trabajan aislados o, en los centros más grandes, la "balcanización", en la que determinados subgrupos de profesores pueden competir entre ellos cuando es preciso tomar decisiones o emprender acciones importantes. Sin embargo, Hargreaves también se refiere a los peligros potenciales de la colegialidad impuesta, que supone una proliferación de contactos no deseados entre profesores que consumen un tiempo escaso con pocos resultados. Lo que debemos tratar de conseguir son unas verdaderas culturas colaborativas "profundas, personales y duraderas", que no se consiguen en dos días, aunque una cultura de colaboración es fundamental para el trabajo cotidiano de los docentes.

Algunos grupos de trabajo de maestros pueden instaurarse con fines más formales, políticos. Por supuesto, ciertas decisiones políticas corresponden a los consejeros de gobierno o al equipo de dirección en exclusiva y otras decisiones pueden tomarse en una reunión de profesores, tras unos minutos de diálogo. No obstante, hay decisiones que requieren una consideración mucho más detenida, antes de que pueda formularse una recomendación. En particular, los problemas que afectan a toda la escuela exigen una revisión y una planificación cuidadosas en las que participe todo el profesorado. En esas situaciones, una estrategia útil consiste en nombrar un grupo de trabajo que represente a la escuela y al que se otorgue la responsabilidad de estudiar las cuestiones y planificar las acciones que pudieran emprender los profesores. Para que ese grupo tenga éxito, hace falta que se le señalen unos objetivos claros, un tiempo suficiente y los recursos necesarios para que funcione. La pertenencia a ese grupo puede ser voluntaria, pero, a veces, hace falta que estén determinados profesores a quienes se les pide que se sumen y de quienes hay que esperar una respuesta positiva.

El libro: *Leading the Cooperative School*, de Johnson y Johnson, presenta algunas orientaciones prácticas para el establecimiento de esos grupos. Nosotros tenemos la experiencia de que muchas escuelas están utilizando varios tipos de agrupaciones de profesores, pero, a menudo, éstas se convierten en meras tertulias que consumen tiempo y, a veces, rebajan la moral. Lo que proponemos aquí ha de estar orientado a un fin y ser eficaz en relación con su coste.

En nuestro trabajo con las escuelas del proyecto IQEA, hemos visto muchos casos de escuelas que promueven un elevado nivel de coordinación mediante el empleo de grupos de trabajo de maestros (Hopkins y cols., 1994). Una escuela primaria desarrolló este estilo de trabajo de manera muy eficaz. La vicedirectora, Mónica, explicaba así su enfoque:

*Somos una escuela primaria grande, con 24 maestros. Los grupos de maestros se han revelado como un modo eficaz de permitir que todos se centren en la planificación y se ocupen del desarrollo de áreas curriculares específicas, sin dejar de participar en el desarrollo del currículo global y en los problemas que afectan a toda la escuela.*

*En cada grupo de edad hay tres clases paralelas, con alumnos de capacidades diversas. Hacia el final del trimestre de verano, el equipo responsable de cada curso queda liberado de sus cometidos escolares durante media jornada para que pueda elaborar un plan general para el año siguiente. El marco curricular de nuestra escuela establece el contenido de los planes. El equipo responsable de curso decide cómo agrupar los contenidos y el orden en el que enseñarlos, lo que permite a cada equipo trabajar del modo más eficaz, haciendo uso de sus conocimientos y destrezas. También puede pedir consejo a otros coordinadores de áreas.*

*Al final de cada trimestre, también disponen de tiempo para establecer planes detallados para el trimestre siguiente. En el horario, está prevista una hora semanal para las reuniones de los equipos responsables de curso, lo que les permite ajustar sus planes y dialogar sobre los problemas que surjan. La fuerza del equipo responsable de curso está en el apoyo y la inspiración mutuos.*

*El tiempo dedicado a la planificación se valora mucho porque facilita el uso más eficiente del tiempo y de los recursos durante el trimestre. Se considera también que ayuda a elevar el nivel del trabajo realizado en clase.*

*El lunes es nuestro día de reuniones. Se suceden las reuniones de maestros, las de cuadros medios (coordinadores de curso y consejo de dirección), de formación permanente y de grupos curriculares.*

*Todos los maestros son miembros de grupos curriculares. Cada coordinador de curso es también coordinador de área. Los grupos curriculares con los que contamos en la actualidad son: "Educación física y deportiva", "Humanidades" y "Estético y creativo". Estos grupos cambian según nuestras prioridades de formación. Los coordinadores de matemáticas, ciencias naturales y lenguaje siguen desarrollando sus áreas respectivas y los grupos curriculares se convocan siempre que sea necesario.*

*En el clima actual de cambio, los maestros están trabajando para implantar y supervisar los requisitos del National Curriculum. El empleo de grupos supone que unos pocos maestros pueden concentrarse en el desarrollo de un área de contenido y establecer normas políticas y orientaciones escolares que garanticen la continuidad y el progreso.*

*Todas las normas y documentos elaborados por cualquier grupo deben someterse a debate de todos los maestros y corregidos, si es preciso, antes de que se sometan a la aprobación de los consejeros de gobierno.*

*Nos preocupa el intervalo que transcurre entre la redacción de los borradores de normas u orientaciones que hacen los grupos y la reunión de los maestros para discutirlos. Por otra parte, al ser tan grande la plantilla, no podemos garantizar que todos se crean capaces de aportar algo al debate a causa de la presión del tiempo y los numerosos puntos del orden del día. En consecuencia, hemos comenzado a dar copias de los borradores de las normas al coordinador del curso para que trate la cuestión con su equipo. Cada equipo puede hacer sus comentarios sobre el borrador, bien durante una reunión de equipo o individualmente, en el momento adecuado.*

*Se ha demostrado que ésta es la forma más eficaz de obtener respuestas útiles de todos los maestros. El borrador revisado se vuelve a entregar a los equipos de curso para que hagan los comentarios pertinentes. El consejo de dirección aprueba la versión final antes de someterlo al consejo de gobierno.*

*Este proceso enfatiza la función de gestión de los coordinadores de curso y garantiza que todos los maestros participen plenamente en el proceso de decisión.*

*Todos los maestros participan en la elaboración del proyecto de centro. Los grupos curriculares y los coordinadores de áreas elaboran sus propios planes para*

el curso siguiente. Las cuestiones que afecten a toda la escuela puede suscitarlas cualquier maestro.

Todos los maestros discuten todos los aspectos del proyecto curricular. Lo consideramos esencial para que todos se comprometan a ponerlo en práctica. Después de que todos hayan discutido el proyecto curricular, éste pasa al equipo de dirección y al de cuadros medios, de manera que se sopesen las ventajas y desventajas de cada punto y se establezca el orden de prioridades.

El proyecto curricular de nuestra escuela se organiza sobre la base del año fiscal, pues muchos aspectos del mismo dependen del dinero. A cada coordinador se le asigna un presupuesto en apoyo de su área respectiva.

La utilización de los grupos de maestros les permite trabajar con una eficiencia y eficacia mayores, maximizando los conocimientos y destrezas dominados por el personal de la escuela y facilitando el desarrollo de sus propias destrezas profesionales.

El uso eficaz del tiempo de cada maestro está apoyado por el personal no docente. Una administrativa realiza todo el trabajo reprográfico; cualquier documento que se entregue para su duplicación antes de iniciar el tiempo lectivo de la jornada está preparado a mediodía. Los maestros no manejan dinero de comidas; se limitan a contar el número de comidas escolares, de bocadillos empaquetados o de alumnos que van a comer a casa. Un bibliotecario es responsable de la biblioteca de los niños y de la de los maestros. El bibliotecario cataloga cualquier libro o recurso que se adquiera y ayuda al personal docente en la preparación del material (etiquetado, forrado, etc.).

Nuestra sala de profesores es también una base de recursos. Todos los recursos nuevos se exponen en ella antes de almacenarlos en sus correspondientes estantes, de manera que todos conozcan el material que tienen a su disposición. Se celebran reuniones frecuentes de formación permanente, en las que se discuten problemas y estrategias. Los maestros no tienen problema alguno a la hora de pedir ayuda a cualquier persona cuyos conocimientos y destrezas sean relevantes, con independencia de las cuestiones jerárquicas.

Este formato no es estático, sino evolutivo. Cada año se realizan cambios, bien en respuesta a peticiones de los maestros o en previsión de necesidades futuras. Nuestro objetivo consiste en mejorar la calidad de la educación para todos nuestros alumnos. Con el fin de lograrlo, necesitamos que todo el personal trabaje unido para proporcionar un currículo estimulante y cohesivo en un ambiente feliz y estructurado.

El informe de Mónica es un ejemplo excelente de lo eficaces que pueden ser los grupos de trabajo como medio de coordinación de los esfuerzos de mejora, cuando están suficientemente maduros. Debemos señalar las siguientes características particulares:

- la forma de constituirse los grupos para garantizar la participación de todos los maestros;

- la asignación de tiempo libre para apoyar a los maestros que se hagan cargo de responsabilidades adicionales;
- atención para asegurar una buena comunicación entre los distintos grupos;
- responsabilidad de los individuos designados para hacerse cargo de tareas de coordinación.

Como vemos, la cuestión de la comunicación es un componente vital de la coordinación escolar general. Con el fin de organizarse para cumplir sus objetivos, mantenerse en buenas condiciones de funcionamiento y, al mismo tiempo, adaptarse a las circunstancias cambiantes, son esenciales unos sólidos procedimientos de comunicación. Deben programarse las reuniones, distribuirse los informes de los grupos de tareas, organizarse las reuniones departamentales, redactarse los resúmenes de las distintas actividades y enviarlas a todo el profesorado. Todas estas respuestas son oportunidades estructuradas de comunicación. La red de comunicación así creada determina la cantidad y el tipo de información que cualquier profesor reciba de sus compañeros.

En el proyecto IQEA, hacemos hincapié en la importancia de crear una red eficaz de comunicación en las escuelas. En particular, hemos insistido en la importancia de que todo el profesorado conozca los progresos relacionados con las actividades del proyecto y las decisiones que les exijan emprender determinadas acciones. Fullan (1991) insiste en la importancia de una comunicación eficaz en la escuela mientras se desarrollan iniciativas de mejora. Señala que, de por sí, las buenas ideas no suplen una comunicación defectuosa. Como el cambio es una experiencia muy personal y como las escuelas están formadas por numerosos individuos y grupos que viven experiencias diferentes (para cada cual), una única comunicación no reafirma ni aclara el sentido del cambio para las personas. Un dato cardinal del cambio social es que las personas siempre malinterpretan y comprenden mal algunos aspectos de la finalidad o la práctica de algo nuevo para ellas.

En consecuencia, para tener éxito en la coordinación de los distintos procesos en la escuela es necesario trabajar en la comunicación. Un estudio de la teoría del cambio indica la importancia de las interacciones frecuentes y personales como clave del éxito. En la medida en que el flujo de información es correcto, se identifican los problemas y se manifiestan los significados de las percepciones y preocupaciones de cada persona.

### Indagación y reflexión

En nuestro trabajo con lo que llamo "escuelas en movimiento", mis colegas y yo hemos observado que a las escuelas que se percatan de que

la indagación y la reflexión son procesos importantes les resulta más fácil mantener su impulso y están mejor situadas para supervisar hasta qué punto las políticas vigentes producen los cambios deseados. Un aspecto particularmente importante de la indagación y la reflexión se relaciona con la práctica de clase. Nuestra supervisión de las escuelas participantes en el proyecto IQEA nos ha proporcionado importantes indicios de que, cuando se estimula a los maestros a ayudarse mutuamente para estudiar determinadas dimensiones de su trabajo mediante la observación mutua, conduciéndoles a hablar entre ellos sobre aspectos detallados de su práctica, esto influye significativamente en sus acciones. La importancia de la creación de grupos colaboradores de docentes es un buen ejemplo de cómo han de ajustarse los dispositivos de la organización al compromiso con esta idea, cuya práctica promueve esa misma organización (Ainscow y cols., 1998).

No hace mucho, pasé una tarde deliciosa con dos colegas, Pam y Rosie, que habían estado estudiando los beneficios de esa colaboración entre docentes en una escuela secundaria femenina del centro de una ciudad. El núcleo de nuestra conversación fue el análisis de los vídeos que habían grabado en sus clases respectivas. Previamente, ya los habían visionado. Ambas se refirieron en concreto al modo en que el verse a sí mismas les había hecho más conscientes de lo que hacen cuando dan clase. Pam señaló su forma de andar con las manos a la espalda, mientras que Rosie observó que tiende a repetir: "bien".

El vídeo de Pam mostraba su clase de geografía con un grupo de 9º curso "de primera". Las alumnas estaban sentadas, unas en filas, pero con dos grupos de mesas mirando al centro del aula. Rosie manifestó que, al ver la disposición del aula de Pam, pensó en la de su propia clase. Pam había estado trabajando en el desarrollo de la "enseñanza mediante preguntas", utilizando las preguntas para animar a las alumnas a pensar con mayor profundidad en el contenido de las mismas y a relacionar las ideas con sus experiencias cotidianas (p. ej., "¿Por qué llueve?"; "¿Qué diferencia supone el que llueva?"). Después de leer una obra, entregó a las alumnas una serie de tareas escritas. Mientras trabajaban, Pam recorría el aula, dando la sensación de que pensaba en alto, haciendo cada vez más preguntas. Me sorprendió que su estilo fuese relajado y a modo de conversación. Hay que destacar que Pam no ponía a sus alumnas entre la espada y la pared para que respondiesen, y dijo que trataba de evitar una atmósfera que les hiciera sentirse sometidas siempre a la presión de encontrar "la respuesta correcta". Quería, en cambio, que se sintieran con libertad para pensar de forma creativa. Les pidió que dijeran por escrito lo que nos hace el sol y Pam escribió en la pizarra: "¿Qué hace el sol?"

Pam explicó que había trabajado de forma similar con grupos no tan destacados, insistiendo quizá menos en la escritura. Señaló que, de

hecho, algunas de las respuestas más interesantes las habían dado alumnas del grupo "mediano". Me recordó esto un artículo de Keddie (1971) en el que la autora explica que los estudiantes considerados menos capaces pueden dar respuestas poco habituales, pero, a veces, los profesores las rechazan por considerarlas "incorrectas". El enfoque de Pam me llevó a reflexionar en que una forma de elevar las expectativas quizá consista en aprender a utilizar las preguntas de forma más eficaz y a valorar la diversidad de respuestas.

Conversamos sobre las formas de preparación de la clase necesarias para este modo de trabajar. Pam cree que hay que "conocer el tema al dedillo". Desde luego, el conocimiento profundo del contenido parece muy importante para poder formular preguntas que sirvan para poner a prueba, tanto antes como durante la clase, y utilizar las respuestas de los alumnos para estimular aún más su pensamiento. El momento que se escoja también parece importante y Pam cree que eso llega con la experiencia.

Rosie está en su segundo año de ejercicio profesional y su vídeo mostraba su forma de trabajar con una clase de lenguaje, potencialmente difícil, de 11º y nivel bajo. Trabajaba sobre las "figuras de dicción", utilizando un procedimiento mnemotécnico que había visto utilizar en un seminario. Durante la primera parte de la clase, funcionó bien y la mayoría de las alumnas parecía concentrada en ese conjunto de ideas, más bien abstracto. Me resultó interesante observar las distintas formas de responder, dado que muchas parecían haber perdido confianza en su capacidad de aprender. Algunas se mostraban claramente reacias a que se las viera respondiendo mal y utilizaban diversas estratagemas para no correr riesgos ante sus compañeras. Esto me pareció una de las ventajas del enfoque de Rosie, porque, como en la clase de Pam, nadie quedaba en evidencia.

Hacia la mitad de la clase, Rosie creyó que estaba decayendo el interés. Explicó que se decidió a probar algo que había estado pensando aunque nunca lo había hecho. Se trataba de una versión cantada de las diversas figuras de dicción, en el que todo el mundo siguiera el ritmo dando golpes con el dedo. El impacto fue sorprendente. Era evidente que las chicas que más confiaban en sí mismas lo pasaron en grande, participando con entusiasmo. Sin embargo, resultaba aún más impresionante ver cómo la diversión que suponía esta actividad daba confianza a algunas que antes se habían mostrado muy reacias a participar.

Nuestra conversación sobre esta clase fue entrelazándose con nuestro análisis de lo ocurrido en la clase de Pam. Los tres reflexionamos en particular sobre las formas de sacar a la luz el potencial de aprendizaje de los alumnos que hubieran perdido la confianza en sí mismos, el interés o ambas cosas, quedando, por tanto, marginados en la escuela. Se nos ocurrió que, para llegar a estos estudiantes, los profesores tenían que estar preparados para "correr riesgos", probando formas de trabajar que no se

hubiesen utilizado con anterioridad. Por supuesto, esto fue exactamente lo que hizo Rosie.

Para mí, esta experiencia confirma el valor de los docentes que tienen tiempo y oportunidad de reflexionar juntos sobre los detalles de su práctica. No obstante, esto sería difícil sin la experiencia compartida (en este caso, los vídeos) que facilite la creación de un lenguaje técnico común y la clase de relación de apoyo de la que disfrutaban Pam y Rosie.

### Formación permanente

La presencia de estas cinco condiciones constituye el fundamento de un clima que respalde la capacitación del profesorado y de ese modo estimule a los maestros y profesores a explorar nuevas respuestas a los alumnos de sus clases. Con esta finalidad, las escuelas necesitan establecer también una política bien fundada de actualización del profesorado. Esto ha de ir más allá de las pautas tradicionales, según las cuales los docentes asistían a cursillos externos o, más recientemente, se utilizan determinados acontecimientos escolares aislados. Para que el desarrollo del profesorado tenga una influencia significativa en el pensamiento y la práctica, ha de estar relacionado con el desarrollo de la escuela (Fullan, 1991). En cuanto tal, ha de centrarse en la innovación del profesorado como equipo, sin pasar por alto el aprendizaje de los individuos.

Conviene pensar en dos elementos de formación permanente: "el seminario y el lugar de trabajo" (Joyce, 1991). En el seminario se desarrolla el conocimiento, se hacen demostraciones y se presentan oportunidades de práctica. Sin embargo, como hemos visto, para transferir las ideas y destrezas introducidas por el seminario en el lugar de trabajo (es decir, el aula y la escuela), no basta con asistir. Nuestra experiencia nos indica que la capacidad de transferir aquellas ideas y destrezas a la práctica cotidiana en el aula hace falta apoyo "en el tajo". Esto supone cambios en el lugar de trabajo y del modo de organizar la formación del profesorado en las escuelas. En particular, significa que debe haber oportunidades inmediatas y sostenidas de práctica, colaboración y consejo de los compañeros, así como condiciones que apoyen la experimentación. No podemos lograr estos cambios en el lugar de trabajo sin alteraciones drásticas, en la mayoría de los casos, de la forma de organización de nuestras escuelas. En particular, hace falta dejar tiempo a los docentes para que se presten apoyo mutuo en los equipos y grupos establecidos para estudiar y desarrollar los diversos aspectos de su práctica.

Puedo citar muchos ejemplos de escuelas que han utilizado la capacitación del profesorado como estrategia central para apoyar a los docentes cuando han tratado de desarrollar algunos aspectos de su práctica. Todos

ellos parten del supuesto de que es probable que la atención al aprendizaje del maestro tiene influencias directas en el de los alumnos. Todos demuestran los beneficios de la inversión de tiempo y de recursos en formación permanente del profesorado.

Un ejemplo excelente es el de la escuela "Sunnyside". En ella, se desarrolló durante una serie de años una sofisticada estrategia que contribuía a crear las condiciones para el aprendizaje eficaz de los maestros. Al principio, surgió la preocupación por disponer de tiempo suficiente para observar a los niños en clase, con el fin de cumplir los nuevos requisitos de evaluación. Teniendo presente esto, un asesor externo dirigió una jornada de formación del profesorado, centrada en el tema de hacer de los niños unos aprendices independientes. Este acontecimiento tuvo una influencia enorme en el pensamiento de los maestros. En concreto, el asesor llevó a los maestros, a través de una serie de procesos de resolución de problemas, a observar cómo podían reorganizar una de sus clases con el fin de estimular una mayor autonomía de los alumnos. Gradualmente, los maestros fueron trabajando juntos para reorganizar los muebles y los recursos y, posteriormente, hicieron lo mismo en otras aulas. Parece que parte del impacto de este enfoque tuvo que ver con el contexto en el que se utilizó (es decir, las aulas), el carácter tangible de la tarea (o sea, reordenar la disposición del equipamiento, etc.) y, por supuesto, el hecho de que estimulara un buen debate sobre las teorías personales de la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de esa jornada, los maestros siguieron reuniéndose con regularidad para estudiar los problemas de la organización del aula. Más tarde, esto llevó a la formulación de un "estilo de la casa" que suponía el uso de centros de aprendizaje en los que los alumnos realizaran determinadas tareas. Al cabo de un año, eran evidentes las pruebas de que esto había estimulado una independencia mucho mayor de los niños.

Durante el curso siguiente, los maestros empezaron a cuestionar la calidad del aprendizaje que se producía en los centros de aprendizaje. Su preocupación se centraba en la posibilidad de que los alumnos se limitaran a terminar las tareas, sin que se produjera un aprendizaje significativo. Teniendo presente el problema, decidieron trabajar en pequeños equipos para observar las clases de los demás compañeros. Las observaciones se enfocaron sobre la calidad de la participación en los centros de aprendizaje. Para facilitar estas observaciones, la directora se ocupó de algunas clases para liberar a sus maestros. Les pidió que planearan juntos las observaciones y les dio tiempo para que pudieran comentar lo ocurrido.

Las pruebas indicaron que esta estrategia produjo un impacto significativo. Los cambios específicos de estilo docente fueron evidentes en todas las clases; había pruebas claras de una mayor autonomía de los alumnos en el aprendizaje, incluso en el caso de los más pequeños, y al

visitante le resultó sorprendente la calidad del diálogo sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por consiguiente, era razonable suponer que se había producido un cambio significativo en la cultura de la escuela.

Un elemento fundamental de la estrategia de *Sunnyside* fue la importancia otorgada a situar las actividades de formación del profesorado dentro del aula. Gran parte de las actividades de formación permanente se producen fuera del contexto en el que usualmente tiene lugar la enseñanza y, de hecho, las dirigen personas que ni siquiera han visitado los contextos específicos en los que han de desenvolverse los participantes. Eisner dice que es "algo así como si un entrenador de baloncesto diera consejos a un equipo al que nunca haya visto jugar" (1990, p. 102).

## CONCLUSIÓN

Como hemos visto, los ingredientes para apoyar el desarrollo de las escuelas en movimiento se solapan e interconectan de diversas maneras. Sobre todo, están conectadas por la idea de que los intentos de llegar a todos los alumnos de una escuela tienen que contar tanto con los adultos como con los niños. Da la sensación de que las escuelas que progresan en este sentido lo hacen desarrollando unas condiciones en las que se anima a cada miembro de la comunidad escolar a convertirse en aprendiz. De este modo, la respuesta a quienes se enfrentan con obstáculos para el aprendizaje constituye un medio de conseguir la mejora de toda la escuela.

Por supuesto, nada de esto es fácil. Como ya he dicho, hacen falta unos cambios profundos si queremos transformar unas escuelas pensadas para servir a una minoría de la población, de tal manera que puedan alcanzar la excelencia con todos los niños y jóvenes.

# 7

## Crear escuelas para todos

LA IDEA de la educación inclusiva va ganando terreno en muchas partes del mundo. El Congreso Mundial de la UNESCO sobre la Educación en Necesidades Especiales, celebrado en Salamanca (España) en 1994, dio un nuevo impulso a la educación inclusiva. El congreso estudió la orientación futura de las necesidades especiales a la luz de los esfuerzos internacionales para garantizar los derechos de todos los niños a recibir una educación básica. Examinó hasta qué punto las necesidades especiales forman parte de este movimiento de la "Educación para todos". En otras palabras, ¿el objetivo consiste en avanzar hacia un sistema escolar unificado, capaz de responder a todos los niños como individuos o en continuar la tradición de unos sistemas paralelos a través de los cuales los niños reciben formas distintas e independientes de educación?

En muchos países, "The Salamanca Statement and Framework for Action" (UNESCO, 1994) se está utilizando para formular estrategias que apoyen los movimientos hacia la escolarización inclusiva (Sebba y Ainscow, 1996). Hasta hace poco, en el Reino Unido, el progreso ha sido limitado, aparte de ciertas bolsas de excelencia en unas pocas administraciones locales y escuelas. Tratando de hallar formas de estimular a las escuelas para avanzar hacia formas más inclusivas de trabajo, mis colegas y yo hemos elaborado en el *Centre for Educational Needs at the University of Manchester (CEN)* un programa de investigación en este país y en otros, que incluye un proyecto que se está llevando a cabo en la actualidad en colaboración con el *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*, cuyo objetivo consiste en elaborar, evaluar y divulgar un índice que pueda utilizarse para revisar y mejorar la práctica al uso con respecto a la inclusión en las escuelas. El *Index of Inclusive Schooling* parte de la base de la buena práctica que se lleve a cabo en una escuela para estimular unas formas de