

Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades

Mel Ainscow
Universidad de Manchester

Desde aquellos años en los que el derecho a la educación se extendió a todos los miembros de la comunidad en los países occidentales, cada vez se ha vuelto más evidente que las formas tradicionales de escolarización ya no son adecuadas para realizar su cometido. Los alumnos de la actualidad viven en un mundo de notables intereses y agitación. Muchos de ellos tienen la posibilidad de viajar, incluso los que no pueden hacerlo están acostumbrados a recibir una rica dieta de estimulación a través de la televisión, las películas y los ordenadores. En este sentido, se nos presentan nuevos retos a los que no tenían que enfrentarse anteriores generaciones de profesores. Por lo tanto, los alumnos de hoy son un alumnado exigente y unos estudiantes con criterio; por supuesto, también aportan a la clase experiencias e ideas que pueden proporcionar una importante base sobre la que planificar las lecciones.

Ante esta nueva diversidad, incluida la presencia de alumnos cuya experiencia cultural o incluso lengua pueden ser diferentes de las de los profesores y de algunos estudiantes y que pueden encontrar barreras al aprendizaje dentro del sistema convencional, los profesores han tenido que pensar en cuál debía ser su respuesta. De forma genérica, se puede decir que existen tres opciones:

- Seguir manteniendo el actual *status quo* al pensar que estos miembros de la clase que no responden sufren algún "problema" que impide su participación.
- Buscar un equilibrio reduciendo las expectativas al pensar que algunos alumnos simplemente nunca serán capaces de alcanzar los niveles tradicionales.
- Intentar desarrollar nuevas respuestas didácticas que puedan estimular y fomentar la participación de todos los miembros de la clase.

El problema de la primera opción, mantener el *status quo*, es que puede llevar a un conflicto con algunos alumnos y, posiblemente, con sus padres. También podría perjudicar el ambiente de trabajo de todos, de tal forma que el profesor se encuentre ante una situación muy estresante. La segunda opción, buscar un equilibrio, implica bajar el nivel para algunos alumnos que quizás ya sean vulnerables en esta sociedad cada vez más competitiva. La tercera opción, por exigente que sea, posee el potencial de producir mejoras que puedan perfeccionar el aprendizaje de los alumnos mientras que, al mismo tiempo, se les tiende una mano a aquellos que de otra forma quedarían marginalizados.

Por lo tanto, ¿qué tipo de prácticas podría ayudar a los profesores a adoptar esta tercera opción, la de intentar "tender la mano" a todos los miembros de la clase? Al intentar dar respuesta a estas preguntas, utilizaré estudios realizados en un proyecto de UNESCO, "Necesidades especiales en el aula", en más de cincuenta países y en escuelas inglesas como parte del proyecto de desarrollo "Mejorando la calidad de la educación para todos" (IQEA, en inglés). En ambos proyectos tuve que trabajar con otros colegas y colegios para analizar cómo se podía perfeccionar el aprendizaje de todos los miembros de sus comunidades, incluidos estudiantes, padres y personal.

Estas experiencias me llevan a sugerir ciertos ingredientes que parecen servir de ayuda a la hora de desarrollar colegios y clases que sean más eficaces para todos los alumnos. Es importante señalar que he utilizado la palabra "ingrediente" para

destacar que los que aquí presento no es una receta. Desgraciadamente, los campos de la efectividad y mejora escolar han sido propensos a formular listas de características que parecen ofrecer soluciones técnicas engañosamente simples a lo que son esencialmente cuestiones sociales complejas. Nuestro propio trabajo ilustra el hecho de que los colegios son comunidades idiosincrásicas, cada una con su propia biografía, circunstancias y perfiles. Dentro de estas comunidades, surge un gran número de puntos de vista que entran en conflicto, especialmente en lo que respecta a las convicciones fundamentales que orientan las interacciones de los profesores con sus clases. Ante esta situación, cada escuela tiene que desarrollar sus propias soluciones y, aunque los actores externos pueden y deben estar involucrados, disponemos de sólidas pruebas para sugerir que las mejoras deben producirse desde dentro (Barth, 1990; Fullan, 1990; Hopkins et al, 1994).

Empezando con los conocimientos existentes

Hace poco tiempo, dentro de un estudio que estoy realizando con mis colegas Tony Booth y Alan Dyson, observé una clase de geografía en un colegio inglés de enseñanza secundaria (Booth *et al*, 1998). Los alumnos estaban sentados en filas, dos por mesa, cada uno con un libro delante. El profesor comenzó la lección explicando, "Esta es la primera de varias lecciones sobre los EE.UU.". Continuó diciendo que antes de que abriesen el libro quería saber qué conocían este tema. Inmediatamente, muchos alumnos levantaron la mano y en pocos minutos el encerado se llenó de gran cantidad de información. A pesar de que ninguno de estos jóvenes de una zona urbana pobre había estado nunca en este país, al ver regularmente películas y programas de televisión los alumnos disponían de un amplio conocimiento de la forma de vida americana. Sentado en primera fila estaba un alumno llamado James, un estudiante con Síndrome de Down. Junto a él estaba un auxiliar de aula con la función de apoyar la participación de este estudiante. James levantó la mano y, cuando el profesor le dio la palabra, dijo, "Tienen taxis amarillos".

De esta forma, el profesor estaba utilizando una táctica informal para "calentar" la clase: utilizar las preguntas para apoyarse en el conocimiento existente antes de introducir la materia nueva. Este es un enfoque utilizado por muchos profesores. Sin ninguna duda no se trata de "educación especial" pero demostró ser una forma de facilitar la participación de los miembros de la clase, incluso de uno que necesita la ayuda constante de un adulto.

Esta historia nos lleva a lo que yo considero el punto de partida más importante para la enseñanza: los conocimientos que ya existen en cualquier contexto. Resulta interesante comprobar que parece posible extender este principio tanto a la enseñanza de alumnos como de profesores. De esta forma, como en el ejemplo, vemos como los profesores que parecen ser eficaces al proporcionar experiencias que facilitan la participación de todos los miembros de la clase, aunque cada uno con su propia forma de trabajo, sí prestan atención a algunos aspectos clave de la vida escolar. En primer lugar, parecen darse cuenta de que las etapas iniciales de cualquier lección o actividad son especialmente importantes si se desea ayudar a los alumnos a comprender la finalidad y el significado de lo que va a suceder. De forma específica, tienen como objetivo ayudar a sus alumnos a recuperar experiencias y conocimientos anteriores a los que ligar los nuevos conocimientos que se van a enseñar. Como dice un profesor, "Tengo que calentar la clase. Necesito estudiantes caliente y no estudiantes fríos".

También resulta evidente que algunos profesores utilizan los conocimientos disponibles para estimular y fomentar la participación. Específicamente, parecen darse perfecta cuenta de que los dos recursos más importantes para la enseñanza son ellos mismo y sus alumnos. La idea de utilizar el potencial de los alumnos como recurso parece ser una estrategia especialmente productiva pero, desgraciadamente, se pasa por alto en algunas clases. Una característica sorprendente de las lecciones

que fomentan la participación es la forma en que se suele pedir a los alumnos que piensen en voz alta, en ocasiones con toda la clase, como resultado de las preguntas del profesor o en situaciones de pequeños grupos bien organizados. Todo ello proporciona a los alumnos la posibilidad de clarificar sus propias ideas al pensar en "voz alta" mientras que, al mismo tiempo, permite que los miembros de la clase estimulen y fomenten el aprendizaje de los otros.

Las ideas actuales de la psicología cognitiva destacan el concepto de que la enseñanza es un proceso personal de construcción de un significado en el que cada participante en una situación "construye" su propia versión de una experiencia compartida (Udvari-Solner, 1996). Esto implica que incluso en lo que se pueda considerar como una lección relativamente tradicional, en la que se realizan pequeñas concesiones por parte del profesor a las diferencias individuales de los miembros de la clase, cada alumno experimenta y define el significado de lo que sucede de forma personal. Al interpretar la experiencia según sus propios esquemas mentales, los individuos construyen formas de conocimiento que pueden estar en relación, o no, con los fines y puntos de vista del profesor.

Al reconocer este proceso personal de construcción del significado, los profesores acaban incluyendo en su planificación de las clases la posibilidad de realizar una autoreflexión con el propósito de incentivar a los alumnos a involucrarse y a realizar un seguimiento personal de sus nuevas interpretaciones.

No obstante, la anécdota de la clase de geografía también apunta a la importancia de las ideas y las prácticas actuales de los profesores como punto de partida para el progreso. De hecho, mi experiencia me dice que la destreza necesaria para fomentar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos de un colegio ya suele estar disponible. ¡Muy a menudo parece que los profesores saben mucho más de lo que utilizan! Por lo tanto, la estrategia de mejora no tiene tanto que ver con la importación de nuevos conocimientos sino con la creación de las condiciones organizativas necesarias para utilizar las habilidades y conocimientos existentes de una forma más eficaz.

Planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase

Me ha costado mucho tiempo darme cuenta de que las prácticas existentes representan el mejor punto de partida para las actividades de mejora, especialmente a causa de mi experiencia previa y formación en el ámbito de la educación especial. Especialmente, tardé muchos años en comprender la forma en que anteriores intentos de desarrollar sistemas integrados para alumnos de los que se decía que tenían necesidades especiales habían minado nuestros esfuerzos de una forma completamente involuntaria. Al intentar integrar a los alumnos en colegios normalizados, adoptamos las prácticas extraídas de nuestra anterior experiencia en la prestación especial. Lo que aprendimos fue que estos enfoques eran simplemente irrealizables en los colegios de enseñanza primaria y secundaria. En este caso, estoy pensando especialmente en las respuestas individualizadas, basadas en cuidadosas evaluaciones y programas sistemáticos de intervenciones, que han sido la orientación preponderante en el mundo de las necesidades especiales (p. Ej. Aincos y Tweedle, 1979 y 1984). No obstante y de una forma gradual, la experiencia me ha enseñado que esos enfoques no se adaptan a las formas en que los profesores de enseñanza normalizada planifican y realizan su trabajo. Por todo tipo de razones perfectamente comprensibles y razonables, el ámbito de planificación de estos profesores tiene que ser toda la clase. Además de cualquier otra consideración, el número de niños de la clase y la intensidad del trabajo del profesor lo hacen inevitable.

Por lo tanto, cuando las iniciativas de integración dependen de la importación de prácticas procedentes de la educación especial, parece casi seguro que acabaremos

encontrando problemas. Efectivamente, es probable que incluso produzcan nuevas formas de segregación, aunque dentro de un entorno normalizado (Fulcher, 1989), mediante lo que Slee (1996) denomina "prácticas divisorias" (*dividing practices*).

El reconocimiento gradual de que la enseñanza para todos no se alcanzará mediante el simple transvase de las prácticas y conceptos de la educación especial a contextos normalizados me ha llevado a encontrar nuevas posibilidades que anteriormente pasaba por alto. Muchas de ellas esta relacionadas con la necesidad de pasar de un marco de planificación individualizada, que ya hemos mencionado, a una perspectiva que subraya un interés hacia y un compromiso con la totalidad de la clase. Por lo tanto, como señaló un profesor, lo que necesitamos son estrategias que personalicen la enseñanza en lugar de individualizar la lección. Se podría obtener una mejor idea de qué pueden implicar estas estrategias mediante el estudio de la práctica, en especial de la práctica de los maestros en los colegios de enseñanza primaria y los profesores de asignaturas específicas de colegios de enseñanza secundaria. Al tiempo que mejoraba mi comprensión del valor de este tipo de estudios, de una forma similar se ha desarrollado en mí un interés por observar e intentar comprender la práctica. Para decirlo de una forma muy simple, defiendo que una investigación sobre la práctica realizada por los en ocasiones llamados "profesores ordinarios" nos proporciona el mejor punto de partida para comprender cómo se pueden conseguir clases más inclusivas.

Nuestras propias observaciones de los procesos de planificación utilizados por profesores que parecen ser efectivos a la hora de responder a la diversidad sugieren ciertos patrones que se podrían tener en cuenta. (Aincow, 1995a; Hopkins *et al.*, 1997). Normalmente, los profesores experimentados han desarrollado un abanico de formatos de lecciones que se han convertido en sus repertorios y mediante los cuales disponen la planificación que creen adecuada para un fin específico. En estos casos, parecen tener en cuenta un conjunto de factores interrelacionados tales como la asignatura, edad y experiencia de la clase, condiciones de la clase, recursos disponibles y el propio ánimo del profesor para adaptar el esquema de una de sus lecciones típicas. Este tipo de planificación tiende a ser bastante idiosincrásica y, de hecho, parece que suele realizarse a un nivel muy intuitivo. En este sentido, es diferente del procedimiento racional que se presenta a los estudiantes de magisterio, ya que consiste, en gran medida, en un proceso continuado de diseño y re-diseño de los patrones establecidos.

Por lo tanto, la mayor parte de esta planificación se produce de forma casual en un segundo plano conforme los profesores desarrollan sus tareas diarias. Mientras que una parte puede producirse durante el fin de semana o por la tarde, también se desarrolla de camino al colegio por la mañana y al entrar en el edificio mientras el profesor recoge sus cosas para la clase. De hecho, en ocasiones nos resulta sorprendente que los ajustes finales se sigan haciendo cuando el profesor entra en la clase y evalúa el ánimo del grupo.

Todo esto puede parecer bastante informal, incluso poco científico, pero nuestras observaciones indican que para muchos profesores experimentados implica un proceso intelectual exigente que requiere un diálogo consigo mismo para decidir cuál es la mejor manera de estimular el aprendizaje de la clase. Por lo tanto, los diferentes intentos de fomentar e impulsar más mejoras en la práctica en esta área deben tener en cuenta la naturaleza de esta compleja orientación de la planificación.

Este enfoque sobre la planificación de la clase tiene una limitación bastante evidente que parte del carácter privado de este proceso. Esto quiere decir que el profesor se encuentra limitado por el conjunto de posibilidades sugeridas por experiencias anteriores. Por esta razón, en nuestro proyecto IQEA incentivamos a los colegios a que desarrollasen condiciones organizativas que produjesen un debate sobre la

enseñanza y que llevasen a compartir experiencias sobre cómo se pueden planificar las clases (véase Aincow *et al.*, 1994, en especial el capítulo 7).

También es fundamental darse cuenta de que la planificación no acaba cuando se inicia la lección. De hecho, suele suceder que las decisiones más importantes se toman conforme evoluciona la lección, mediante lo que he caracterizado como un proceso de improvisación que sería en cierto modo similar al de los músicos de jazz (Aincow, 1995a; 1996). En este sentido, un investigador compara el trabajo de los profesores con el de los artesanos (Huberman, 1993). Utilizaremos un ejemplo para demostrar su argumento. Al enfrentarse con un escape en un fregadero, un fontanero experimentado inicia el trabajo con la seguridad de que dispone de todos los conocimientos necesarios para solucionar el problema. Dado que ha arreglado escapes similares anteriormente, está seguro de que una de sus respuestas típicas servirá. No obstante, en alguna ocasión se encuentra con una sorpresa: su repertorio habitual resulta no ser adecuado. ¿Qué hace? ¿Se apunta a un cursillo? ¿Pide ayuda? ¿Lee un manual? Lo más probable es que se dedique a "juguetear" con las tuberías hasta que se le ocurra una solución. De esta forma añade una nueva forma de trabajar a su repertorio, que por supuesto puede volver a utilizar en el próximo escape.

Lo que intentamos sugerir es que algo similar ocurre cuando los profesores desarrollan sus prácticas. Se podría sostener que la diferencia fundamental se encuentra en que la enseñanza es mucho menos predecible que la fontanería; más aun si tenemos en cuenta que durante cada lección hay que enfrentarse a gran número de "sorpresas" y, por lo tanto, surgen más posibilidades de "juguetear". Por ejemplo, de pronto un alumno quiere contarle al profesor algo interesante que le pasó por la noche; otro pregunta algo sobre la lección sobre lo que el propio profesor no había pensado; e, inevitablemente, otros pierden interés o se portan mal. Todas estas situaciones inesperadas requieren una decisión instantánea. Al igual que el fontanero, el profesor no tiene la posibilidad de pedir consejo. De esta forma, se ponen a prueba las nuevas respuestas y, en los casos en que demuestren su utilidad, se añadirán al abanico habitual de respuestas del profesor. Mediante esta forma de "planificación activa", los profesores aprenden a crear planes para la clase que puedan ser más efectivos a la hora de responder a los individuos dentro de sus clases (Aincow, 1996).

Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje.

Hace poco tuve la ocasión de ver cómo una profesora de gran talento daba una clase de francés a niños de doce años en un colegio inglés de enseñanza secundaria. Me llamó la atención que su estilo tenía la forma de una "actuación" en las que ella utilizaba un conjunto de lo que para mí eran técnicas dramáticas para crear un alto nivel de implicación por parte de los alumnos. Al final de la clase empecé a fijarme en Geoffrey, que estaba sentado detrás de mí. Era evidente que no estaba seguro de lo que tenía que hacer. Una niña que estaba sentada a mi lado me susurró, "Es un poco lento". Al finalizar la clase la profesora me explicó que Geoffrey solía tener dificultades para seguir las instrucciones. "Es mi fracaso", señaló.

Me dio la impresión de que este comentario resumía su forma de enfocar su trabajo. Evidentemente, ella pensaba que su responsabilidad era ayudar a todos los miembros de la clase a aprender y que si algún individuo encontraba dificultades, entonces, aquello era su "fracaso". Planteo esto en oposición a la aparente disposición de algunos profesores a suponer que las dificultades que surgen en sus clases son consecuencia directa de las limitaciones de sus alumnos.

De nuevo en este caso, algunas de las tradiciones del campo de las necesidades especiales pueden haber fomentado este tipo de respuestas. De una forma más específica, la tradición se ha visto representada por el concepto de que las discapacidades del aprendizaje son principalmente un problema técnico (Aincow,

1998; Heshusius, 1989; Iano, 1986). Esto nos lleva a preocuparnos por encontrar los métodos o materiales de enseñanza "correctos" para los alumnos que no responden a las fórmulas existentes. Implícita en esta formulación se encuentra la idea de que los colegios son organizaciones racionales que ofrecen un abanico apropiado de oportunidades; aquellos alumnos que experimentan dificultades lo hacen a causa de sus limitaciones o desventajas; y que, por lo tanto, *ellos* necesitan algún tipo de intervención especial (Skrtic, 1991). Yo sostengo que a través de esas presuposiciones, que nos llevan a buscar respuestas efectivas para esos niños que se perciben como especiales, se pasan por alto grandes oportunidades de progresos en la práctica.

Por supuesto, he de aceptar que es importante identificar las estrategias útiles y prometedoras. No obstante, creo que es un error asumir que la duplicación sistemática de ciertos métodos específicos generará necesariamente un buen aprendizaje, especialmente cuando hablamos de poblaciones que han sufrido una marginación histórica o que incluso han sido excluidos de las escuelas. Este excesivo énfasis en la búsqueda de métodos "de efecto rápido" suele servir para desviar a la atención de cuestiones más importantes tales como ¿cuáles son las barreras experimentadas por los estudiantes y cómo se pueden superar?

Por lo tanto, es necesario pasar de un punto de vista estrecho y mecanicista sobre la enseñanza a otro más desarrollado que tenga en cuenta factores contextuales más amplios (Skrtic, 1991). En especial, es importante resistirse a la tentación de lo que Bartolome (1994) llama el "fetichismo de los métodos" para crear entornos de aprendizaje que estén configurados tanto por la acción como por la reflexión. En este sentido, mediante su liberación con respecto a la adopción indiscriminada de las llamadas estrategias efectivas, los profesores pueden iniciar un proceso de reflexión que les permitirá volver a crear y reinventar los materiales y métodos de enseñanza teniendo en cuenta las realidades contextuales que pueden limitar o ampliar las posibilidades de mejora del aprendizaje.

Los profesores han de recordar que los colegios, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de estatus socioeconómico, raza, lengua y género. Por lo tanto, es importante preguntarse hasta qué punto estas percepciones influyen en las interacciones dentro de la clase. En este sentido, el énfasis actual sobre los métodos debe ampliarse para revelar visiones deficitarias y firmemente arraigadas sobre la "diferencia". De una forma más específica, tendremos que estar alerta para examinar cómo las asunciones deficitarias pueden estar influyendo en las percepciones de algunos alumnos.

Los métodos de enseñanza ni se diseñan ni se aplican en el vacío. El diseño, selección y utilización de enfoques y estrategias didácticos específicos parten de las percepciones sobre el aprendizaje y los estudiantes. En este sentido, incluso los métodos pedagógicos más avanzados pueden no ser eficaces en manos de personas que implícita o explícitamente secundan un sistema de creencias que considera a algunos alumnos, en el mejor de los casos, como desfavorecidos y necesitados de una solución o, en el peor de los casos, como deficientes y, por lo tanto, sin solución posible.

En los últimos años el llamado modelo del déficit ha recibido abundantes críticas (p. ej. Ainscow, 1991; Dyson, 1990; Fulcher, 1989; Oliver, 1988). Esto ha ayudado a promover un cambio de ideas que deja a un lado las explicaciones sobre el fracaso educativo relacionadas con las características de los niños en cuestión y sus familias y pasa a considerar el proceso de escolarización. No obstante, a pesar de las buenas intenciones, las ideas relacionadas con el modelo del déficit siguen estando profundamente arraigadas y demasiado a menudo llevan a que muchas personas consideren que algunos alumnos deben recibir una atención independiente. En cierto modo, esto sugiere que algunos alumnos son más un "ellos" en lugar de ser parte de

un "nosotros" (Booth y Ainscow, 1998). Esto produce una mayor marginalización de estos alumnos mientras que al mismo tiempo distrae la atención de la posibilidad de que éstos pueden ayudar a fomentar el desarrollo de prácticas que podrían beneficiar a todos los alumnos. En otras palabras, sostengo que las respuestas de aquellas personas que no responden a la planificación existente representan las "voces ocultas" que, bajo ciertas condiciones, pueden impulsar ese "jugueteo" que es esencial para la mejora de la práctica. Por lo tanto, podemos contemplar las diferencias como oportunidades para aprender en lugar de problemas que solucionar.

Analizando procesos que conducen a la exclusión.

El enfoque que estoy adoptando con respecto a la inclusión implica un proceso de una "mayor participación de los alumnos en y una reducción de su exclusión de los currículos escolares, las culturas y las comunidades" (Booth y Ainscow, 1998). En este sentido, las nociones de inclusión y exclusión aparecen ligadas, ya que el proceso de incrementar la participación de los alumnos conlleva la reducción de las presiones que llevan a la exclusión. Esta relación directa también nos incentiva a la hora de analizar los diferentes conjuntos de presiones que actúan sobre los diferentes grupos de alumnos y sobre los mismos alumnos de diferentes procedencias. En Inglaterra, esto nos hace prestar atención a la "comedia" representada en algunos colegios cuando los alumnos que previamente eran enviados a colegios especiales ahora reciben la bienvenida y entran por la puerta principal mientras que a otros se les acompaña para que salgan por la puerta de atrás. Entre tanto otros colegios parecen tener puertas giratorias que permiten que los alumnos entren con una etiqueta, como por ejemplo "dificultad del aprendizaje", tan sólo para cambiarles la etiqueta y, a continuación, excluirlos con otra etiqueta como por ejemplo "dificultades emocionales y conductuales".

A menudo los procesos que hacen que algunos alumnos se sientan excluidos son sutiles y ocurren dentro del aula. De esta forma, hace poco mientras yo observaba una clase en un colegio me di cuenta de cómo algunos comentarios "lanzados al aire" por los profesores parecían sugerir que se preveía un bajo nivel de participación. Por ejemplo, un profesor parecía haberse dirigido a un chico como si fuese alguien que no tuviese mucho que aportar: "Grant, los deberes, supongo que no los has hecho: nunca los haces, aunque ya he mandado cartas a tu madre". Del mismo modo, un profesor de inglés al pasar lista señaló, "Sorprendentemente Shula está aquí". Se podría decir que este tipo de interacciones ayuda a reducir las expectativas y, al hacerlo, desincentiva la participación y el aprendizaje.

Una práctica que parece producir un sentimiento de exclusión en el contexto está relacionado con el papel de los auxiliares de aula designados para apoyar a los niños que han sido incluidos en la categoría de necesidades especiales. Hace poco mis colegas y yo analizamos pormenorizadamente el impacto del trabajo de éstos sobre la participación del alumno en un colegio de enseñanza secundaria (Booth *et al.*, 1998). Por ejemplo, en la clase de arte los alumnos con discapacidad completaban las tareas de la lección aunque ninguno de los dos estaba en clase! De hecho, el auxiliar de aula hacía el trabajo de los niños. Entre tanto había otro grupo de alumnos en la clase que no recibían apoyo y perdían la mayor parte del tiempo hablando. El auxiliar había recibido instrucciones de concentrar sus esfuerzos solamente en los alumnos objetivo.

En general, recibimos la impresión de que mientras que esos alumnos valorados como necesitados de ayudas especiales estaban realizando en general las mismas actividades que sus compañeros, la presencia constante de un "ayudante" implicaba que solían reducirse significativamente los retos planteados por estas actividades. Por ejemplo, el auxiliar sostenía el papel para un alumno con discapacidad física, escribía las palabras para un alumno que sufriese dificultades del aprendizaje, etc. En este sentido, parecía probable que en algún momento la disponibilidad continua de

apoyo adulto dejará de garantizar la participación en la clase, mientras que al mismo tiempo contribuirá a trivializar la actividad. Utilizaremos un ejemplo específico: observamos a Carol, una alumna con síndrome de Down, durante varias clases. Dado el nivel de apoyo que recibía, "ella" siempre completaba las tareas, aunque parecía evidente que no tenían demasiado sentido para ella. Aunque en ocasiones parecía participar completamente en las actividades del aula.

Por supuesto, la presencia constante de un auxiliar puede ser socialmente tranquilizadora para un alumno y fuimos testigos de ejemplos de cómo esto puede facilitar las interacciones entre alumnos. No obstante, por otra parte, comprobamos que se producían muchas situaciones en las que las actuaciones de los auxiliares suponían una barrera entre estos alumnos y sus compañeros. Esto se producía especialmente cuando los auxiliares decidían agrupar a los alumnos con necesidades especiales. Esto tendía a animar a estos alumnos a hablar con y buscar la ayuda del auxiliar en lugar de recurrir a sus compañeros o, efectivamente, al profesor. En conclusión, resultaba evidente que en algunas clases el profesor dedicaba poco tiempo a interactuar con los alumnos que se considera que tienen necesidades especiales y tendía a dirigir sus comentarios al auxiliar. Ante esta situación, se podría mantener que la existencia del apoyo puede eliminar la posibilidad de que las exigencias de estas personas puedan estimular el estudio de cómo se podría modificar la práctica para facilitar su participación.

Por estas razones sugiero que otro de los puntos de partida para el desarrollo de prácticas más inclusivas en las escuelas debe analizar muy de cerca cómo la situación existente puede representar un obstáculo al aprendizaje. Teniendo todo ello en cuenta, el Centro para las Necesidades Educativas de la Universidad de Manchester está llevando a cabo un proyecto junto con el Centro para el Estudio de la Educación Inclusiva. Su objetivo es desarrollar, evaluar y difundir un índice que pueda ser utilizado para revisar y mejorar las prácticas actuales con respecto a la inclusión y exclusión en los colegios (Ainscow, 1998b). El "Índice de Escolarización Inclusiva" tiene como objetivo utilizar las buenas prácticas existentes en los colegios para fomentar formas de trabajar que puedan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la necesidad de exclusión y apoyar los esfuerzos de una escuela para ampliar su capacidad de respuesta ante la diversidad.

El proyecto del Índice se apoya en trabajos anteriores realizados por equipos de investigadores en Australia y Norteamérica (p. ej., Centre *et al.*, 1991 y Eichinger *et al.*, 1996). No obstante, desde que se iniciaron estos estudios, las ideas dentro de este campo han ido avanzando. Es especial, se ha ido dejando atrás la noción de integración por la de inclusión. Aunque ambos términos se solían usar indistintamente, ahora se están utilizando cada vez más para establecer el grado de claridad respecto a cómo se debe plantear la tarea (Ainscow, 1995). En especial, se ha utilizado la palabra "integración" para describir procesos mediante los cuales ciertos niños en concreto reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes (y en gran medida sin modificaciones) de los colegios; por el contrario, "inclusión" sugiere un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases. A la luz de esta distinción, algunos autores (p. ej. Ballard, 1995) han subrayado la necesidad de considerar la inclusión como un proceso mediante el cual un colegio sigue investigando nuevas formas de desarrollar respuestas que aprecien la diversidad. En este sentido, nos gustaría sugerir que un colegio con una orientación inclusiva define la "diferencia" como parte integrante de la experiencia humana.

Este énfasis en la inclusión como proceso se ha de poner en relación con la necesidad de analizar las formas en que los colegios excluyen a los alumnos. Como ya hemos visto, existen pruebas que demuestran que incluso los colegios que parecen conseguir buenos resultados a la hora de incluir alumnos con discapacidades específicas pueden, al mismo tiempo, estar desarrollando respuestas

organizativas o curriculares que tienen el efecto de excluir o marginalizar a otros grupos.

Hasta este momento se ha realizado un Índice piloto desarrollado por un "grupo de expertos" formado por profesores, padres representantes de grupos de discapacitados con amplia experiencia en diferentes tentativas para desarrollar formas de trabajo más inclusivas e investigadores de tres universidades (Cambridge, Manchester y la Open University [equivalente de la UNED española]). Se ha diseñado de tal forma que se ha intentado que sea una potente herramienta para el análisis de las prácticas existentes, mientras que al mismo tiempo sea fácil de introducir en los cargados horarios de los colegios. En la actualidad, está pasando varias pruebas en cuatro municipios de Inglaterra.

El Índice se basa en un marco teórico que recurre a los datos contrastados de dos importantes conjuntos de conocimientos. En primer lugar, utiliza los datos de investigación existentes con respecto a los procesos que facilitan la participación de los estudiantes que pueden haber sido excluidos o marginalizados previamente (p. ej. Aincow, 1996; Booth y Ainscow, 1998; Wang y Reynolds, 1996). En segundo lugar, recurre a datos recientes relacionados con procesos eficaces para la mejora de las escuelas (p. ej. Elmore *et al.*, 1996; Hopkins *et al.*, 1994; Louis y Miles, 1990; MacBeith *et al.*, 1996). Utilizando esta base de conocimientos, el Índice tiene como objetivo animar a todos los miembros de la comunidad escolar a colaborar en la recogida de datos, especialmente de los alumnos, para reconsiderar y desarrollar ámbitos de actuación política y práctica.

Utilizando los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje

Una característica de las clases que parecen ser eficaces a la hora de animar a los alumnos a participar es la forma en que se utilizan los recursos disponibles, en especial los recursos humanos, para apoyar el aprendizaje. Un ejemplo servirá como ilustración de lo que estoy diciendo. Hace poco un profesor de historia me estuvo explicando cómo había utilizado métodos de aprendizaje grupal muy estructurados para mejorar los resultados de sus clases. Me describió cómo planificaba una lección en particular basándose en la idea de la "clase rompecabezas" (Ainscow, 1994; Johnson y Johnson, 1994). En resumen, esto significa que se utilizan pequeños "grupos de expertos" que estudian textos diferentes. A continuación, se crean nuevos grupos formados por al menos un miembro de los grupos de expertos y los miembros ponen en común su material.

Cuando llegó al aula, el profesor se quedó sorprendido al ver que el auxiliar de aula, que solía encontrarse allí para ayudar en la comunicación de un chico sordo, no se encontraba en la clase. Aun a pesar de esto, siguió adelante con la clase que había planificado con gran cuidado. Su evaluación no solamente señalaba que la lección había sido un éxito al facilitar el aprendizaje de la clase sino que además destacaba que había sido la primer vez en que el alumno sordo parecía completamente involucrado en la clase. Aparentemente, los procesos sociales cuidadosamente preparados en la planificación de la lección habían multiplicado las posibilidades de los alumnos para superar las barreras comunicativas que anteriormente habían dejado a este alumno en una posición bastante marginalizada dentro de las clases.

Este ejemplo nos sirve de ilustración del potencial de ciertos enfoques para crear unas condiciones de aula que puedan maximizar la participación mientras que al mismo tiempo, se alcance un alto nivel de aprendizaje para todos los alumnos. De hecho, existen claras pruebas que sugieren que, cuando los profesores tienen la capacidad de planificar y gestionar la utilización de actividades de aprendizaje grupales y cooperativas como parte de sus repertorios, esto puede tener un impacto positivo sobre los resultados. En efecto, nuestros datos sugieren que la utilización de este tipo de prácticas puede conducir a la mejora de los resultados en términos de desarrollo académico, social y psicológico (Johnson y Johnson, 1994). Además,

también se ha demostrado que son fórmulas eficaces para fomentar la participación de "alumnos excepcionales", p. ej. aquellos que son nuevos en la clase: niños de diferentes entornos culturales y alumnos con discapacidades. No obstante, es importante volver a destacar la necesidad de disponer de habilidades para organizar este tipo de prácticas didácticas. Enfoques grupales mal gestionados suelen implicar una gran pérdida de tiempo y, de hecho, facilitan la aparición de situaciones en las que se entorpece el normal funcionamiento de la clase.

Un eficaz trabajo en grupo puede adoptar diferentes formas pero una característica fundamental es que para completar la tarea es necesaria la participación activa de todos los individuos del grupo de trabajo y que un miembro del grupo no puede obtener un buen resultado sin los buenos resultados de los demás. Por lo tanto, es esencial que los miembros del grupo comprendan la importancia de trabajar juntos e interactuar de forma que se ayuden unos a otros. Esto se puede conseguir si se incorporan los siguiente elementos a las actividades en grupos reducidos:

- Interdependencia positiva: todos los miembros del grupo se sienten unidos para alcanzar un objetivo común, de tal forma que todos los individuos tienen que alcanzar el objetivo para que el grupo alcance el objetivo.
- Responsabilidad individual: cada miembro del grupo tiene la responsabilidad de demostrar su contribución y su aprendizaje.
- Interacción cara a cara: los miembros se encuentran próximos entre sí y disfrutan de un diálogo que fomenta un progreso continuado.
- Habilidades sociales: utilización de habilidades interactivas que permiten que los grupos funcionen de una forma eficaz (p. ej. turnos de intervención, ánimos, escuchar, ayudar, aclarar, comprobar la comprensión, sondear opiniones).
- Procesamiento: los miembros del grupo evalúan sus esfuerzos colaborativos y fijan objetivos sobre los que mejorar.

Por lo tanto, es importante darse cuenta de que el hecho de pedir a los alumnos que trabajen en colaboración implica plantearles nuevos retos. En consecuencia, este aspecto del currículum debe recibir una cuidadosa planificación y seguimiento al igual que cualquier otro elemento.

Desarrollando un lenguaje para la práctica

Hace un par de años tuve una reunión con el subdirector de uno de los colegios del proyecto IQEA. Estábamos hablando de las significativas mejoras obtenidas en general en el ambiente de trabajo del colegio tras el nombramiento de un nuevo director dos años antes. Mientras hablábamos, me explicó cómo, aun a pesar de estas mejoras indudables, el estilo de enseñanza utilizado en el colegio seguía siendo más o menos el mismo. Me contó cómo en los últimos años el colegio había pasado por una etapa de importantes dificultades, incluida una pésima inspección, y como resultado se había desarrollado algo así como un estilo propio. Básicamente esto había significado que algunos de los mejores profesores del colegio habían, en sus palabras, dejado de "jugar sus mejores bazas". Por lo tanto, las formas de enseñanza utilizadas ahora implicaban que los profesores no asumían ningún riesgo. Resulta evidente que es poco probable que este tipo de énfasis fomente la utilización de respuestas que sirvan para tender la mano a todos los estudiantes.

La mayor parte de nuestro trabajo anterior en colegios como los del proyecto IQEA implicaba la introducción de políticas específicas y, al hacerlo, el fortalecimiento de la capacidad de los colegios para afrontar el cambio. No obstante, poco a poco nos fuimos dando cuenta de que incluso cuando estas iniciativas tenían éxito no producían necesariamente cambios en las prácticas didácticas. Otros estudios similares señalan conclusiones análogas (p. ej. Elmore, 1996). Los datos sugieren que es improbable que se produzcan progresos en la práctica, especialmente con respecto a los profesores más experimentados, sin entrar en contacto con la

experiencia de una enseñanza realizada de una forma diferente y sin alguien que pueda ayudar a los profesores a entender la diferencia entre lo que están haciendo y lo que aspiran a hacer (Elmore *et al.*, 1996; Joyce y Showers, 1988, Hopkins *et al.*, 1998). También parece necesario resolver este tipo de problemas en el ámbito individual antes de solucionarlos en el ámbito organizativo. De hecho, nuestros datos sugieren que una mayor colegialidad sin una atención más específica con respecto al cambio en el ámbito individual puede tener como simple resultado que los profesores se agrupen para reforzar las prácticas existentes en lugar de enfrentarse de diferentes formas a las dificultades que deben arrostrar. (Lipman, 1997).

Ante estos argumentos, es importante analizar pormenorizadamente los colegios en los que los esfuerzos por obtener mejoras han producido cambios en la práctica para considerar qué podemos aprender de su experiencia. No obstante, al decir esto no estoy sugiriendo que nuestra implicación en estos colegios nos ayudará a diseñar programas que puedan abrir el camino para todos los colegios. Lo que he aprendido tras muchos años de trabajo en colegios intentando fomentar diferentes tipos de innovaciones es que son entorno complejos e idiosincrásicos. Aquello que parece ayudar al progreso en un colegio puede no tener ningún efecto o incluso un efecto negativo en otro. Por lo tanto, pienso que aunque podemos aprender mediante la experiencia indirecta, este tipo de experiencia hay que tomarla en su justa medida. Básicamente, consiste en una forma de aprendizaje que en ocasiones puede proporcionar un estímulo para la reflexión sobre la experiencia presente y las ideas actuales en lugar de otorgar fórmulas que se puedan transponer de un entorno a otro.

Hace poco tiempo empleé algo de tiempo en el análisis de un colegio inglés de enseñanza primaria en el que se habían desarrollado algunas prácticas para fomentar la participación de alumnos con diferentes discapacidades y procedentes de un amplio abanico de culturas étnicas minoritarias (Ainscow, 1996) Como resultado de mis observaciones e intercambios de ideas, me di cuenta de cómo se estructuraban los diferentes elementos para facilitar el trabajo en grupo. En efecto, se dedicaba una impresionante cantidad de tiempo a este proceso. El personal se reunía muchas veces a lo largo de la semana para realizar actividades de planificación y formación. En apariencia sus procesos formales de planificación tenían dos elementos básicos. En primer lugar, se realizaba una planificación del entorno didáctico general. Esto significaba que se tomaban los planes de estudio del Currículo Nacional y se transformaban en actividades, materiales y tareas de clases apropiadas. El segundo elemento estaba relacionado con la planificación para los alumnos por separado. Esto suponía la creación de planes curriculares individuales para cada alumno basándose en los mejores conocimientos disponibles por parte del equipo profesional que trabajaba con el niño. Resulta interesante señalar que este elemento parece recoger la noción de planificación individual comentada anteriormente pero en relación con las necesidades de todos los niños. En cierto sentido, ¿su enfoque implica que se considera que todos los niños son especiales!

Esta planificación formal, realizada de forma cooperativa, proporcionaba el fundamento para una tercera forma de planificación. Según la influencia de las ideas de Schon (1987), he denominado esta tercera forma "planificación activa". Consiste en el proceso de toma de decisiones que emplean los profesores de este colegio a lo largo de la jornada escolar en vista de sus interpretaciones de las observaciones que realizan. Deben tener en cuenta las decisiones de los niños en particular con respecto a las oportunidades que se les ofrecen. Pienso que se trata de un proceso guiado por los conocimientos, principios y sensibilidad que el personal desarrolla al tomar parte en los procedimientos de planificación más formal que ya hemos descrito. No obstante, todo ello tiene lugar en lo que se podría describir como un ambiente "enrarecido" en el cual todo el personal es objeto de un examen continuo por parte de sus compañeros (Hargreaves, 1995) En este contexto, la planificación

activa se convierte en un exigente requisito para aquellos que trabajan en el colegio. Afortunadamente, los datos demuestran que, en cierto modo, estas presiones se ven aliviadas por la importancia que se concede al trabajo en grupo y una la colaboración que realmente proporciona un apoyo y ánimo continuado a todos y cada uno de los miembros del personal. Como señalaba un profesor, "tener que justificarte ante tus compañeros te ayuda a pensar sobre lo que haces en el aula".

En el seno de los procesos en colegios como éste, en el que sí se producen cambios, se encuentra el desarrollo de un lenguaje común con el cual los compañeros pueden comunicarse unos con otros e incluso consigo mismos con respecto a aspectos específicos de la práctica. Parece que sin este lenguaje compartido los profesores encuentran dificultades para experimentar con nuevas posibilidades. Normalmente cuando les cuento a los profesores lo que he visto durante sus clases se quedan sorprendidos. Parece que la mayor parte de lo que hacen durante sus intensivas tomas de contacto se produce de una forma automática e intuitiva. Además, no tienen tiempo de pararse y ponerse a pensar. Ésta es la razón de que sea tan importante ver trabajar a los compañeros para obtener resultados positivos al intentar desarrollar la práctica. Mediante la experiencia compartida los compañeros pueden ayudarse a articular lo que en la actualidad definen como lo que les gustaría hacer. Ésta también es la mejor forma de realizar una crítica mutua de las presuposiciones que se toman por descontado respecto a ciertos grupos.

En muchos campos y profesiones este tipo de oportunidades para compartir la experiencia y los conocimientos adquiridos a través de la observación surgen regularmente y de forma casual (Schon, 1987). Por ejemplo, los jóvenes médicos siguen de cerca a los doctores más experimentados durante su formación; los arquitectos suelen trabajar en estudios abiertos en los que se pueden manifestar los diferentes problemas; y los músicos profesionales y deportistas disponen regularmente de la oportunidad de observarse unos a otros de tal forma que se potencia el entrenamiento entre compañeros y una intercambio de opiniones sobre la técnica. Un factor importante de las formas de organización escolar que hemos heredado de nuestros antecesores es que muchos profesores apenas, si llegan a hacerlo, tienen la oportunidad de analizar pormenorizadamente cómo sus colegas se enfrentan diariamente a los retos de la vida escolar. Quizás sea esta tradición de aislamiento profesional más que cualquier otra cosa lo que frena la toma de riesgos que parece ser fundamental para la creación de formas pedagógicas más inclusivas.

Creando condiciones de apoyo a la toma de riesgos.

Como se puede ver, mi interés por el estudio de la práctica me lleva más allá de la simple exploración del trabajo de los profesores individuales. La mayor parte de mi trabajo en los últimos años me convence de la importancia del contexto escolar a la hora de crear un ambiente dentro del cual se puedan potenciar las prácticas inclusivas. La naturaleza de contextos positivos de este tipo puede adoptar múltiples formas y, como ya he destacado, las generalizaciones son muy complicadas. No obstante, el seguimiento de los progresos en colegios específicos a lo largo del tiempo nos sugiere algunos patrones que merecen nuestro interés. Éstos señalan una serie de condiciones organizativas que parecen facilitar la toma de riesgos que aparentemente está relacionada con los cambios hacia prácticas más inclusivas. De forma más concreta, apuntan a que este tipo de cambios no tienen que ver con ajustes marginales de los sistemas existentes sino que están relacionados con plantear las preguntas fundamentales sobre la estructuración actual de la organización centrándose en aspectos tales como patrones de liderazgo, procesos de planificación y políticas para el perfeccionamiento del personal. En este sentido, el desarrollo de la escolarización inclusiva acaba siendo entendida como un proceso de perfeccionamiento del colegio (Ainscow, 1995b)

Disponemos de pruebas elocuentes que demuestran que las normas de enseñanza son objeto de una negociación social dentro del contexto cotidiano de la

escolarización. (p. ej. Rosenholtz, 1989; Talbert y MacLaughlin, 1994). Parece que la cultura del lugar de trabajo influye en la forma en que los profesores perciben su trabajo y a sus alumnos. No obstante, "cultura" es un concepto difícil de definir. Schein (1985) sugiere que está relacionado con el niveles más profundos de presuposiciones y creencias fundamentales que comparten los miembros de una organización y que operan de forma inconsciente al definir cómo la organización se percibe a sí misma y su entorno. Se manifiesta en forma de normas que sugieren a los individuos qué deben hacer y cómo. De una forma similar, Hargreaves (1995) sostiene que se puede considerar que las culturas escolares tienen la función de definir la realidad facilitando que, con ello, las personas de esa institución construyan un sentido con respecto a sí mismos, sus acciones y su entorno. También sugiere que una función cultural de definición de la realidad suele ser una función de resolución de problemas heredada del pasado. En este sentido, una forma cultural actual creada para resolver un nuevo problema suele acabar convirtiéndose en una receta que se da por hecha en el futuro para enfrentarse a problemas que ya han quedado despojados de su novedad. Hargreaves concluye que analizando los aspectos de definición de la realidad de una cultura debería ser posible comprender las rutinas que ha desarrollado una organización para responder a las tareas a las que tienen que enfrentarse.

Sin ninguna duda, tengo la impresión de que cuando las escuelas tienen éxito al hacer progresar sus prácticas esto tiende a tener un impacto mucho más general sobre la forma en que los profesores se perciben a sí mismos y su trabajo. En este sentido, el colegio comienza a asumir algunas de las características de lo que Senge (1990) denomina una organización de aprendizaje, es decir, "una organización que ensancha continuamente su capacidad para crear su propio futuro" (p. 14). O, tomando prestada una frase de Rosenholtz (1989), se convierte en un colegio "en movimiento", una escuela que intenta continuamente desarrollar y mejorar sus respuestas a los retos a los que se tiene que enfrentar.

Parece posible que conforme los colegios se mueven en esta dirección los cambios culturales que se producen también pueden influir en cómo los profesores perciben a los alumnos de sus clases cuyo progreso centra nuestro interés (es decir, lo que ahora definimos como con necesidades especiales). Lo que quizás suceda es que conforme el ambiente general de la escuela mejore estos alumnos comenzarán a recibir una percepción más positiva. En lugar de presentar simplemente los problemas que hay que superar o que, posiblemente, haya que tratar de forma separada, quizás se comience a desarrollar la percepción de que estos alumnos pueden proporcionar un feedback sobre las prácticas de aula de ese momento. De hecho, se les podría considerar como fuentes de una mejor comprensión sobre cómo se podrían mejorar estas prácticas de tal forma que resulten beneficiosas para la totalidad de los alumnos. Si estamos en lo cierto, se podría decir que los niños que denominamos como "con necesidades especiales" son voces ocultas que nos podrían informar y guiar las futuras actividades de perfeccionamiento. En este sentido, como ha sugerido mi colega Susan Hart, las necesidades especiales son especiales en tanto en cuanto nos proporcionan una nueva percepción de las posibilidades de desarrollo y perfeccionamiento que de otro modo hubieran quedado ocultas a nuestra vista (Hart, 1992).

Por supuesto, es importante darse cuenta de que el cambio cultural necesario para obtener colegios capaces de oír y dar respuesta a esas "voces ocultas" suele ser muy profundo. Las culturas escolares tradicionales, consolidadas por sistemas organizativos fijos, aislamiento del profesorado y un alto nivel de especialización del personal orientado hacia tareas predeterminadas, comienzan a encontrar inconvenientes cuando tienen que enfrentarse a problemas inesperados. Por otra parte, la presencia de niños que no se ajustan al "menú" actual del colegio supone un incentivo para explorar una cultura más colegiada dentro de la cual se fomente que los profesores experimenten con nuevas respuestas didácticas. De esta forma, las

actividades de resolución de problemas pueden acabar convirtiéndose en factores de definición de la realidad, es decir, funciones que se dan por hechas y que definen la cultura de una escuela inclusiva (una escuela que intenta tender la mano a todos los alumnos de la comunidad local).

Entonces, ¿cómo se puede ayudar a las escuelas a organizarse de tal forma que fomenten el desarrollo de esa cultura? De nuevo, recurriré a las conclusiones de nuestros estudios sobre la mejora escolar (Aincow *et al.*, 1998; Aincow y Hopkins, 1992 y 1994; Aincow *et al.* 1994; Aincow y Southworth, 1994; Hopkins *et al.*, 1994). Todas estas conclusiones indican formas de reestructurar los colegios para influir en la cultura organizativa y, a su vez, crear las condiciones necesarias para que se pueda producir la experimentación sobre las prácticas de aula.

En general, a las escuelas les resulta difícil enfrentarse al cambio (Fullan, 1991). Por lo que a esto respecta, se enfrentan a problema con dos caras: no pueden seguir como hasta ahora si desean responder a los nuevos retos pero, al mismo tiempo, también necesitan mantener una línea de continuidad entre sus prácticas actuales y anteriores. Por lo tanto, se produce una tensión entre *desarrollo* y *mantenimiento*. El problema es que los colegios tienden a generar estructuras organizativas que los predisponen a asimilar una de las caras de la moneda. Los colegios (o partes de colegios) que se encuentran en cabeza del *desarrollo* pueden estar tan excesivamente seguros de su capacidad de innovación que acaban asimilando demasiado y demasiado rápido con lo que se deterioraría la calidad de lo que ya existe. Por otra parte, los colegios en el polo *mantenimiento* pueden considerar que apenas hay interés en el cambio o pueden haber tenido problemas en el pasado para enfrentarse al cambio. Por lo tanto, la modificación de la práctica requiere un meticuloso equilibrio entre *mantenimiento* y *desarrollo*.

Al intentar hacer progresar la práctica, también llegamos a otra área problemática que surge tanto a nivel individual como organizativo. Esto implica que algunas turbulencias surgen conforme se van intentando modificar el *status quo*. Las turbulencias pueden adoptar diferentes formas relacionadas con los aspectos organizativos, psicológicos, técnicos y micropolíticos. No obstante, en su seno suelen producirse disonancias que van surgiendo conforme las personas luchan por dar sentido a las nuevas ideas. Resulta interesante señalar que hay datos que sugieren que sin un periodo de turbulencias es improbable que se produzca un cambio adecuado y duradero. (Hopkins *et al.*, 1994). En este sentido, podemos pensar en la turbulencia como útil indicador de que la escuela está en camino. Hay una pregunta: ¿Cómo se puede apoyar a los profesores para que puedan enfrentarse a esos periodos de dificultades? ¿Qué estructuras organizativas son útiles para fomentar el desarrollo de la práctica?

Por nuestra experiencia en un grupo de colegios que han realizado progresos palpables en el camino de la consecución de políticas más inclusivas, destacamos la existencia de algunos sistemas que parecen ser útiles para enfrentarse a periodos de turbulencias. Éstos proporcionan estructuras para el apoyo a profesores que están explorando sus ideas y formas de trabajo mientras que, al mismo tiempo, garantizan que las estructuras de mantenimiento no se sacrifican en aras del desarrollo. De una forma más particular, intentan favorecer la creación de un ambiente de toma de riesgos en el que puedan tener lugar estas "exploraciones". Al intentar dar sentido a estas estructuras, mis colegas y yo hemos formulado una tipología de seis "condiciones" que parecen ser características de las colegios en proceso de cambio:

- Liderazgo eficaz, no sólo del director sino también extendido a todo el colegio
- Implicación del personal, alumnos y comunidad en las decisiones y políticas escolares
- Un compromiso de planificación cooperativa
- Estrategias de coordinación, especialmente relacionadas con el uso del tiempo.

- Atención a los beneficios potenciales de la exploración y reflexión
- Una política para el desarrollo del personal que se centre en las prácticas de aula

La presencia de estas condiciones parece proporcionar un fundamento para una atmósfera que favorezca el desarrollo del profesorado y, al hacerlo, incentive al profesor a explorar nuevas respuestas para los alumnos de sus clases. Esto va más allá de los patrones tradicionales en los cuales los profesores daban cursos externos o, de forma más reciente, actividades escolares puntuales. Más que ningún otro factor parece que si se desea que el desarrollo del personal tenga un fuerte impacto sobre las ideas y la práctica es necesario ponerlo en relación directa con el desarrollo de la escuela (Fullan, 1991). Como tal, debería estar relacionado con el desarrollo del personal como equipo sin olvidar el aprendizaje de los individuos.

Resulta interesante reflexionar sobre los dos elementos del desarrollo del personal: "el taller y el lugar de trabajo" (Joyce, 1991). El taller es el lugar donde se desarrollan las percepciones, se realizan demostraciones y se proporcionan oportunidades para desarrollar la práctica. No obstante, nuestra propia experiencia nos sugiere que la capacidad para transferir lo aprendido a la práctica diaria en la clase requiere un apoyo en el lugar de trabajo. Esto implicará cambios en el lugar de trabajo y en la forma en que se organiza el desarrollo del personal en las escuelas. En especial, significa que debe existir la posibilidad de una práctica inmediata y continuada, colaboración y formación entre compañeros, y las condiciones que garanticen la experimentación. No podremos poner en práctica estos cambios del lugar de trabajo a no ser que, en la mayoría de los casos, realicemos drásticas modificaciones de la forma en que organizamos los colegios. En especial, requiere que se reserve algún tiempo para que los profesores puedan apoyarse unos a otros formando equipos y grupos de colaboración para explorar y desarrollar ciertos aspectos de su práctica profesional. Todo ello, implica que los profesores de apoyo tendrán que desempeñar un nuevo papel. Éstos, mediante su trabajo en aulas normalizadas, pueden realizar importantes contribuciones a este tipo de actividades (Cohen, 1997).

Conclusión

A modo de resumen me gustaría decir que mis reflexiones han sugerido ciertos ingredientes que parecen ser relevantes para aquellas personas que estén trabajando para crear escuelas que sean más eficaces a la hora de tender la mano a todos los estudiantes. Como hemos visto, estos ingredientes se solapan y están interconectados de diferentes formas y maneras. Quizás el principal elemento en común sea la idea de que cualquier intento de tender la mano a los estudiantes de las escuelas tiene que incluir tanto a los adultos como a los alumnos. Parece que los colegios que sí consiguen progresar en este sentido, lo hacen mediante el desarrollo de condiciones que animan a cada miembro de la comunidad escolar a sentirse estudiante. En este sentido, proporcionar respuestas a aquellos que se enfrentan a barreras de aprendizaje puede ayudarnos a elevar el nivel de todos los alumnos.

Por supuesto, yo no pretendo decir que esto sea fácil. Como ya he señalado, son necesarios profundos cambios si hemos de transformar los colegios que fueron diseñados para prestar un servicio a una minoría de la población de tal forma que se alcance una excelente calidad para todos los niños y jóvenes. Algunas personas podrían opinar que antes de invertir en un proyecto de este tipo es necesario disponer de más pruebas de que es posible. Por lo que a mí respecta, a la vista de lo que ha sucedido en las escuelas de las que hemos hablado aquí, me parece que no es necesario aportar más pruebas. No me cabe ninguna duda de que ya disponemos entre nosotros del conocimiento necesario para enseñar con éxito a todos los niños de nuestros países. La pregunta clave es ¿disponemos de la voluntad para hacer que esto suceda?

Bibliografía

Ainscow, M. (ed) (1991) Effective Schools for All. London: Fulton.

Ainscow, M. (1994) Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide. London: Jessica Kingsley/UNESCO (Available in Spanish from NARCEA, Madrid)

Ainscow, M. (1995a) Education for all: making it happen. Support for Learning. 10(4), 147-157.

Ainscow, M. (1995b) Special needs through school improvement; school improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson and A. Millward (eds.) Towards Inclusive Schooling? London: Fulton.

Ainscow, M. (1996) The development of inclusive practices in an English primary school: constraints and influences. Paper presented at the American Education Research Association.

Ainscow, M. (1998a) Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. C. Clark, A. Dyson and A. Millward (eds.) Theorising Special Education. London: Routledge (in press).

Ainscow, M. (1998b) Developing links between special needs and school improvement. Support for Learning. 13(2), 70-75

Ainscow, M. (1999) Understanding the Development of Inclusive Schools. London: Falmer

Ainscow, M., Barrs, D. and Martin, J (1998) Taking school improvement into the classroom. Paper presented at the International Conference on School Effectiveness and Improvement, Manchester, UK, January, 1998.

Ainscow, M. and Hopkins, D. (1992) Aboard the 'moving school'. Educational Leadership 50(3), 79-81.

Ainscow, M. and Hopkins, D. (1994) Understanding the moving school. In G. Southworth (ed.) Readings in Primary School Development London : Falmer.

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. and West, M. (1994). Creating the Conditions for School Improvement. London: Fulton.

Ainscow, M. and Southworth, G. (1996). School improvement: a study of the roles of leaders and external consultants. School Effectiveness and School Improvement. 7(3), 229-251.

Ainscow, M. and Tweddle, D.A. (1979) Preventing Classroom Failure. London: Fulton.

Ainscow, M. and Tweddle, D.A. (1984) Early Learning Skills Analysis. London: Fulton.

Ballard, K. (1995) Inclusion, paradigms, power and participation. In C. Clark, A. Dyson and A. Millward (eds), Towards Inclusive Schools? London: Fulton.

Barth, R. (1990) Improving Schools from Within. San Francisco: Jossey-Bass

Bartolome, L.I. (1994). Beyond the methods fetish: towards a humanizing pedagogy. Harvard Education Review. 64(2), 173-194.

Booth, T. and Ainscow, M. (1998) (Eds.) From Them To Us: An International Study of Inclusion in Education. London: Routledge.

Booth, T., Ainscow, M. and Dyson, A. (1998). Understanding inclusion in a competitive system. In: T. Booth and M. Ainscow (Eds.) From Them To Us: An International Study of Inclusion in Education. London: Routledge.

Centre, Y., Ward, J. and Ferguson, C. (1991) Towards an Index to Evaluate the Integration of Children with Disabilities into Regular Classes. Macquarie Special Education Centre, Sydney, Australia.

Cohen, M. (1997) A workshop in the workplace: a study in school-based teacher development. Support for Learning. 12 (4), 152-157

Department for Education and Employment (1997) Excellence for All: Meeting Special Educational Needs. The Stationery Office.

Dyson, A. (1990). Special educational needs and the concept of change. Oxford Review of Education. 16(1), 55-66.

- Eichinger, J., Meyer, L.H. and D'Aquanni, M.(1996) Evolving best practices for learners with severe disabilities. Special Education Leadership Review, p.1-13.
- Elmore, R.F., Peterson, P.L. and McCarthy, S.J. (1996). Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning and School Organisation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fulcher, G. (1989) Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability. London: Falmer.
- Fullan, M. (1991) The New Meaning of Educational Change. London: Cassell.
- Fuller, B. and Clark, P. (1994) Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. Review of Educational Research 64(1), 119-157.
- Hargreaves, D.H. (1995) School culture, school effectiveness and school improvement. School Effectiveness and School Improvement 6(1), 23-46.
- Hart, S. (1992). Differentiation. Part of the problem or part of the solution? The Curriculum Journal. 3(2), 131-142.
- Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994) School Improvement in an Era of Change. London: Cassell.
- Hopkins, D., West, M. & Ainscow, M. (1996) Improving the Quality of Education for All:Progress and Challenge. London: Fulton.
- Hopkins, D., West, M. & Ainscow, M. (1997) Creating the Conditions for Classroom Improvement. London: Fulton.
- Huberman, M. (1993) The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J.W. Little and M.W. McLaughlin (Eds.) Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts. New York: Teachers' College Press.
- Heshusius, L. (1989). The Newtonian mechanistic paradigm, special education and contours of alternatives. Journal of Learning Disabilities. 22(7), 403-421.
- Iano, R.P. (1986). The study and development of teaching: With implications for the advancement of special education. Remedial and Special Education. 7(5), 50-61.
- Johnson, D. W. and Johnson, R.T. (1994) Learning Together and Alone. Boston: Allyn and Bacon.
- Joyce, B. (1991) Cooperative learning and staff development : Teaching the method with the method. Cooperative Learning 12(2), 10-13.
- Joyce, B. and Showers, B. (1988) Student Achievement Through Staff Development. London: Longman.
- Lipman, P. (1997) Restructuring in context: a case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race and power. American Educational Research Journal 34(1), 3-37.
- Louis, K.S. and Miles, M. (1990). Improving the Urban High School: What Works and Why. London: Teachers College.

- MacBeith, J., Boyd, B., Rand, J. and Bell, S. (1996) Schools Speak For Themselves. National Union of Teachers.
- Oliver, M. (1988) The political context of educational decision making: the use of special needs. In L. Barton (ed.), The Politics of Special Educational Needs. Lewes: Falmer.
- Rosenholtz, S. (1989) Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools. New York: Longman.
- Schein, E. (1985) Organisational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, D.A. (1987) Educating the Reflective Practitioner. San Francisco : Jossey-Bass.
- Sebba, J. and Ainscow, M. (1996) International developments in inclusive education: mapping the issues. Cambridge Journal of Education 26(1), 5 - 18.
- Senge, P.M. (1989) The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation. London: Century.
- Skrtic, T.M. (1991) Students with special educational needs : Artifacts of the traditional curriculum. In M. Ainscow (ed.), Effective Schools for All. London : Fulton.
- Slee, R (1996). Inclusive schooling in Australia? Not yet. Cambridge Journal Of Education, 26(1), !9-32.
- Talbert, J.E. and McLaughlin, M.W. (1994) Teacher professionalism in local school contexts. American Journal of Education 102, 120-159.
- Udvari-Solnar, A. (1996) Theoretical influences on the establishment of inclusive practices. Cambridge Journal of Education 26 (10), 101-120.
- Wang, M.C. and Reynolds, M.C. (1996) Progressive inclusion: meeting new challenges in special education. Theory into Practice 35(10), 20- 25.
- West, M. & Ainscow, M. (1991) Managing School Development. London: Fulton.