



Švarbová, Mária (2017). Red Pool, Symetry. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

Mária Švarbová

Red Pool, Symmetry

2017. Impresión digital sobre papel, 50 x 50 cm. Galería BAT

Eslovaquia 1988

La artista Mária Švarbová estudió restauración y arqueología, aunque su medio artístico favorito siempre fue la fotografía. Desde 2010 hasta nuestros días Mária siguió creciendo artísticamente, llegando a tener un gran reconocimiento internacional. Está representada en prestigiosas galerías en Estados Unidos, Francia y ahora en España y ha trabajado para revistas de gran impacto como *Vogue*, *Forbes* o *The Guardian*. Además, ha obtenido importantes premios, entre el que podemos destacar el Hasselblad Master 2018. Sus obras, con su estilo limpio y directo, no solamente nos muestran la figura humana sino que captura el sentido de la psicología del sujeto. Mária se aleja del retrato tradicional y se centra en la experimentación con el espacio, el color y la atmósfera.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: MEJORA ESCOLAR Y RETOS PARA EL SIGLO XXI

INCLUSIVE EDUCATION: SCHOOL IMPROVEMENT AND CHALLENGES FOR THE 21ST CENTURY

Pilar Arnaiz Sánchez

Universidad de Murcia

Resumen

El Plan de Acción para la implantación de la Agenda 2030 pone un gran énfasis en la educación inclusiva, uno de sus objetivos fundamentales, y considerado un medio esencial para la consecución de un desarrollo sostenible en el planeta. La adopción por parte de España de esta Agenda da a nuestro país la oportunidad de establecer políticas nacionales y locales que permitan proporcionar una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado. Este movimiento a favor de la inclusión, en tanto que se trata de un proyecto de participación social y ciudadana, está propiciando procesos de cambio y de mejora en los centros educativos para lograr que ningún alumno se quede desenganchado en los márgenes del sistema y que se garanticen sus derechos. La evolución de aspectos organizativos de los centros y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas se centra en planteamientos de mejora y de eficacia escolar. Todo ello se realiza con la pretensión de atender las necesidades personales, psicológicas y sociales de todos los estudiantes. En este trabajo se proponen una serie de retos que es necesario afrontar para que la educación inclusiva sea una realidad en el siglo XXI.

Palabras clave: Agenda 2030, educación inclusiva, mejora escolar, retos, equidad, justicia social..

Abstract

The implementation of the 2030 Agenda is putting a great emphasis on inclusive education, as it features as one of its key aims, and it is an essential tool to achieve the Sustainable Development Goals for the planet. Spain has demonstrated its commitment to adopt this Agenda, so the country is given the opportunity to establish national and regional initiatives to articulate equity and quality education policies for all. The movement in favour of inclusive education, as it is a project based on social and civic participation, is promoting transformative processes for improvement at schools so that no student is left behind and so that their rights are guaranteed. Attention should be given to the evolution of the organizational aspects and the teaching-learning processes, to make learning more effective. Thus, the aim is to guarantee that the students' personal, psychological and social needs are catered for. Therefore, this essay presents a series of challenges that have to be faced so that inclusive education becomes a reality in the 21st century.

Keywords: 2030 Agenda, inclusive education, school improvement, challenges, equity, social justice.



I. Introducción

La aprobación de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible por la Asamblea General de Naciones Unidas, con sus 17 objetivos y 169 metas, está suponiendo un cambio de paradigma en la consideración del desarrollo de nuestro planeta, lo que evidentemente tiene una importante repercusión en el mundo educativo. Sus tres dimensiones (económica, social y medioambiental) tienen por objeto lograr un desarrollo dinámico y sostenible a través de un marco general de actuación cuyo lema, «No dejar a nadie atrás», enraíza directamente con los objetivos fundamentales de la educación inclusiva (Subdirección General de Relaciones Internacionales y Asuntos Comunitarios, 2018).

Cuando fue aprobada la Agenda 2030 los organismos internacionales convinieron en reconocer que la educación es un medio esencial para la consecución con éxito de sus objetivos establecidos. Es en el objetivo de Desarrollo Sostenible 4 donde se plasma con toda claridad esta intencionalidad ya que pretende «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Para darle cumplimiento, el Foro Mundial sobre Educación encomendó a la UNESCO que se encargara de trabajar en pro de la Agenda 2030, lo que dio lugar a la Declaración de Incheon (2016a) cuyo objetivo fundamental es transformar la vida mediante la educación para la inclusión de todos, motor fundamental para la consecución del resto de objetivos propuestos en la Agenda 2030.

Las acciones para su puesta en marcha han sido recogidas en el Marco de Acción Educación 2030 aprobado en noviembre de 2015, en el que se recogen las directrices para los gobiernos sobre las actuaciones que hay que realizar.

España adoptó la Agenda el 12 de diciembre de 2017 en el Congreso de los Diputados, a través de una Proposición no de Ley (PNL 161/001253) que fue respaldada prácticamente por casi todas las fuerzas públicas. El «Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030: Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible» (Gobierno de España, 2018) analiza el estado de la cuestión respecto a los objetivos de desarrollo sostenible y establece las acciones que se requieren para la puesta en marcha de la Agenda. De estas cabe destacar las actuaciones que llevarán a cabo las Comunidades Autónomas, los Gobiernos locales, así como otros actores de la sociedad civil. No olvidemos que el éxito de la Agenda 2030 radica —en nuestro contexto— en el esfuerzo que toda la sociedad española debe realizar para su consecución.

Con este fin son diversas las medidas establecidas en nuestro país a las que se les está dando prioridad para conseguir la tan deseada educación de calidad. Entre ellas, cabe destacar el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, el Estudio Internacional del progreso en Comprensión Lectora, y el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2018-2021 para el fomento de la elección de carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas por parte de niñas y mujeres.

Tomando como referencia la Agenda 2030, en el presente trabajo se aborda el concepto de educación inclusiva, analizándolo en el marco de la citada Agenda Mundial. A continuación se presenta el movimiento de Mejora y de Eficacia Escolar como una teoría válida para sustentar y llevar a cabo procesos de cambio y mejora en pro de una educación inclusiva. Finalmente se expondrán una serie de retos, en tanto temas clave que pueden ayudar a que la educación inclusiva alcance su horizonte y que el tan esperado cambio establecido en el ámbito educativo para 2030 se convierta en realidad.

2. Concepción de la educación desde una perspectiva inclusiva

El movimiento de la inclusión educativa, que surge en la década de los noventa del pasado siglo, hace referencia a una búsqueda interminable de la mejor forma de responder a la diversidad (Ainscow, 2009). Con este propósito se ha puesto en marcha la idea de cambio en los centros educativos y numerosos procesos de mejora para propiciarlo. Se fundamenta en el principio de equidad, con el fin de responder a las necesidades personales y sociales de cada estudiante y de ayudar a la superación de los obstáculos que les impiden aprender. También apela a la justicia social mediante la puesta en marcha de actividades que permitan adquirir un nivel básico de habilidades, lo que requiere nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje que proporcionen el éxito escolar de todo el alumnado a través de una educación más equitativa y de calidad.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva debe ser entendida como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos y alumnas (ARNAIZ, 2019) pero, esencialmente, a aquellos más vulnerables, a los que tienen más posibilidades de fracasar, de quedarse en los márgenes del sistema educativo y de que sus derechos no sean garantizados (ESCUDERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009). Echeita (2017) expone que se añade el adjetivo «inclusiva» al término «educación» porque todavía esta no reúne las condiciones necesarias para

responder con equidad a cuestiones tales como acoger a todo el alumnado, hacer que se sienta bienvenido y utilizar en su proceso de enseñanza-aprendizaje metodologías acordes a sus características.

Asimismo, la educación inclusiva pretende que el trabajo realizado durante la escolarización de niños y jóvenes se proyecte hacia la inclusión en el mundo social y laboral. Si no se entrelazan estos tres eslabones (educativo, social y laboral), no se alcanzará la plena inclusión de todas las personas en un mundo en paz, como define la Agenda 2030. Por ello, los gobiernos europeos, representados por los diferentes poderes públicos, la política educativa nacional y la local, deben trabajar íntimamente unidos para poder avanzar. Si bien es importante el proceso alcanzado desde que se promulgara la Declaración de Salamanca (1994), es evidente todavía la necesidad de seguir avanzando para que la inclusión educativa sea una realidad, y que todas las escuelas sean para todos. Con este propósito el Foro Mundial sobre Educación, que dio lugar a la Declaración de Incheon (República de Corea), establecida hasta 2030, expone que la educación ocupa un lugar primordial para un desarrollo sostenible al ser considerada como un factor inclusivo y crucial que promueve la democracia y los derechos humanos, afianza la ciudadanía mundial, la tolerancia, el compromiso cívico y el desarrollo sostenible. «La educación facilita el diálogo intercultural y promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüís-

tica, que son vitales para la cohesión social y la justicia» (UNESCO, 2016b, p.26).

Rodríguez (2016) justifica esta nueva agenda educativa por la necesidad de terminar con las grandes brechas de inequidad social y de bajo rendimiento académico existentes en el mundo, sobre todo en los países más pobres. Por consiguiente la educación, y una educación que sea inclusiva, se constituyen en el instrumento esencial para el desarrollo sostenible y la buena gobernanza, en un elemento catalizador esencial para conseguir un mejor desarrollo educativo mundial.

En esta línea de actuación la Agenda 2030 (UNESCO, 2016a) establece los objetivos que se muestran en la figura 1.

Como ya se ha indicado, el objetivo 4 está directamente relacionado con el mundo educativo y propone: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». De esta manera se establece que la educación tiene la finalidad de mejorar la calidad de vida de numerosas personas. «El acceso a la educación inclusiva y equitativa puede abastecer a la población local de las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo» (UNESCO, 2016a, p.6). Como la propia declaración indica, la consecución de este objetivo requiere una nueva visión de la educación con carácter humanista que se sustente sobre «los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad

Figura 1
Objetivos de desarrollo sostenible



cultural, lingüística y étnica, sin olvidar la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas» (p.7). Por ello la educación se considera como un derecho humano y habilitador fundamental y como un bien público para todos que garantiza el acceso a una educación inclusiva y equitativa, de calidad, gratuita y financiada con fondos públicos y que dure doce años, de los que al menos nueve deberían ser obligatorios. Con este fin, la Declaración insta a los Estados a que planteen políticas encaminadas a erradicar las lacras que generalmente afectan a las poblaciones más desfavorecidas, posibilitando oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida a través de la educación formal y no formal.

Para el logro de este objetivo, la UNESCO (2016a) ha establecido 10 metas que abarcan diferentes aspectos de la educación; de siete de ellas se esperan resultados, mientras que cabría considerar las otras tres como medios que posibilitan su consecución. Las metas son:



Educación Primaria y Secundaria Universal

La educación debe ser gratuita, equitativa y de calidad con el fin de que se produzcan buenos resultados escolares. A su vez, se debe conseguir que tanto niñas como niños acaben la educación primaria y la secundaria.



Desarrollo en la primera infancia y educación preescolar universal

Las niñas y los niños deben tener acceso a una educación preescolar de calidad apoyada por todos aquellos servicios que requieran para su desarrollo y que garanticen su acceso a la educación primaria.



Acceso igualitario a la educación técnica/profesional y superior

En la vida adulta hombres y mujeres requieren, en condiciones de igualdad, una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.



Habilidades adecuadas para un trabajo decente

La educación debe proveer a jóvenes y a adultos de las competencias necesarias para ser emprendedores y acceder a un empleo.



Igualdad entre sexos e inclusión

Es preciso eliminar las situaciones de desigualdad por motivo de género y conseguir el acceso de las personas vulnerables (personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad) a todos los niveles de la enseñanza y a la formación profesional.



Alfabetización universal de la juventud

El logro de esta meta estriba en garantizar que los jóvenes y el máximo de la población adulta adquieran competencias de lectura, escritura y aritmética.



Educación de la ciudadanía para el desarrollo sostenible

Pretende un desarrollo sostenible que valore la diversidad cultural y la promoción de una cultura de la paz mediante la educación.

La consecución de estas metas pone de manifiesto que se vislumbra todavía un horizonte distante hasta alcanzar la plena inclusión de las personas más vulnerables. Aún es preciso recorrer tramos en este camino que nos lleven hasta ella. Siendo consciente de ello, la UNESCO (2016a) ha establecido tres formas de ejecución de estas metas para que el camino se pueda andar de la manera más rápida y segura:



Entornos de aprendizaje eficaces

Se deben ir transformando los centros escolares para que sean accesibles a todos y para que sean entornos de aprendizaje seguros. Se deben derribar las barreras arquitectónicas que impiden a las personas con discapacidad funcional el acceso a las instalaciones escolares y aquellas otras que perpetúan las diferencias de género. Se trata de crear entornos inclusivos que sean eficaces para todos y que aseguren una buena convivencia.



Becas

Las ayudas económicas deben estar disponibles para los países más desfavorecidos, con el fin de que el máximo de los estudiantes se beneficien de programas de estudios superiores técnicos, científicos, de ingeniería, de tecnología de la información y de las comunicaciones.



Maestros y educadores

Se requieren maestros y educadores bien cualificados, especialmente en los países en desarrollo. Para ello es esencial la cooperación internacional de los países más avanzados en materia de formación del profesorado.

Para la consecución de estas metas los centros deberán iniciar procesos de cambio y mejora que promuevan la inclusión de todo el alumnado. Este es un proceso complejo, a largo plazo, que requiere la participación de toda la comunidad educativa en un proyecto social que va más allá de los límites de los propios centros educativos. De igual forma, es del todo necesario el establecimiento de redes de apoyo en y entre los centros que favorezcan la colaboración y el intercambio de sus proyectos educativos (ARNAIZ, DE HARO y AZORÍN, 2018; PARRILLA, SIERRA y FIUZA, 2018).

3. Educación inclusiva y mejora escolar

Desde hace más de 30 años se han ido desarrollando en nuestro país investigaciones y estudios orientados a favorecer procesos de inclusión educativa que hagan frente al elevadísimo número de estudiantes que fracasan y abandonan tempranamente la escolaridad. Hoy ocupamos el segundo puesto en el *ranking* europeo en tasa de abandono escolar (18,3 %, MEFP, 2018), por detrás de Malta. De igual forma, datos analizados por Fernández Enguita (2018) sobre el informe PISA y otras pruebas, muestran que en los centros educativos la insatisfacción del alumnado y la falta de sentido de pertenencia a los mismos aumentan con la edad. Mientras que a los 11 años es del 54 % en chicas y del 44 % en chicos, a los 13 años es del 23 % y del 20 % y a los 15 años del 17 % y del 13 %. También los estudios se han dirigido a aquellos otros estudiantes que, estando dentro del sistema, se enfrentan a culturas escolares y medidas de atención a la diversidad que son en realidad pseudo-inclusivas, porque partiendo de premisas inclusivas, acaban proponiendo y desa-

rollando medidas alternativas curriculares u organizativas excluyentes, que dejan inalterado el sistema en su conjunto.

El movimiento teórico-práctico de mejora escolar y de escuelas eficaces se encamina precisamente a la puesta en práctica de proyectos de cambio en los centros educativos, con la finalidad de que se establezcan dinámicas de trabajo que mejoren el sentido de acogida y de pertenencia a los centros al igual que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en ellos. De esta manera se asegura que la comunidad educativa se implique y colabore en el proceso de cambio y contribuya al éxito en el aprendizaje de los estudiantes. «El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todo el alumnado mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Este enfoque muestra, por tanto, dónde ir y cómo ir, y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz» (MURILLO, 2003, p. 12).

Estos movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela comenzaron con diferentes trabajos (CREEMERS ET AL., 1998; GRAY, JESSON, GOLDSTEIN, HEDGER y RASBASH 1995) que pusieron en evidencia que era preciso que los centros educativos iniciaran procesos de cambio y, lo que es más importante, indicaron cómo se podían poner en práctica para desarrollar mejoras que logran una educación de calidad. Con este fin la atención se dirige a lo que acontece en los centros y, por ende, en las aulas al constituirse estas en espacios privilegiados donde se pueden analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar los entornos en los que se encuentran situados los centros y los factores contextuales que influyen en ellos.

Dadas estas necesidades de cambio, la inclusión hace suyos los postulados de los movimientos de mejora y eficacia escolar puesto que considera que pueden apoyar procesos de trabajo en los centros que arriben a la consecución de una educación inclusiva y eficaz para todos, que proporcione los elementos necesarios para que se transformen en comunidades de aprendizaje y de indagación y que respondan a las características personales, psicológicas y sociales de todo el alumnado. Con esta nueva mirada quiere distanciarse del modelo del déficit, centrado en asimilar la educación inclusiva con la respuesta para el alumnado con necesidades educativas especiales o, según lo establecido en la LOMCE (2013), con el alumnado con necesidades de apoyo educativo, lo que tantas

veces determina en los centros respuestas educativas paralelas que favorecen más su exclusión que su inclusión. En cambio el paradigma de la educación inclusiva pretende que la educación llegue a todos y establece la fundamentación y los medios para que el profesorado pueda dar respuestas educativas que garanticen la igualdad y la justicia social educando con éxito a la diversidad del alumnado.

El grupo de investigación de la Universidad de Murcia «Educación inclusiva: una escuela para todos» (EDUIN), al que pertenezco, ha realizado diversas investigaciones que han evidenciado la necesidad de trabajar desde esta perspectiva. Así la investigación «Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado» (ARNAIZ y otros, 2008) (SEJ2005-01794), nos permitió ahondar sobre el significado de la calidad en educación y elaborar un «Sistema de Indicadores para la atención a la diversidad». Dicho sistema permite a los centros realizar un proceso de autoevaluación en diferentes ámbitos (contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados) que les facilita conocer sus puntos fuertes y débiles y les orienta en el establecimiento de procesos de cambio y de mejora. También con la investigación «Educación inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria» (ARNAIZ y otros, 2011) (EDU2011-26765) hemos llevado a cabo proyectos de mejora e inclusión escolar en diversos centros. A partir de un proceso de autoevaluación inicial, desarrollado con el sistema de indicadores para la atención a la diversidad y elaborado en la investigación anterior, los centros participantes han podido diseñar, implementar y evaluar planes de mejora en los que han participado profesorado, familias, alumnado y entidades locales que han ayudado a derribar las barreras para la participación y el aprendizaje que excluían a muchos alumnos y alumnas.

No obstante, debemos ser conscientes de que el inicio de cualquier cambio en los centros educativos no está exento de incertidumbre, no es un proceso recto, no se traza el camino que hay que recorrer de una manera conclusiva desde el principio, sino que se realiza desde una metodología colaborativa de investigación-acción en la que hay paradas, redefiniciones, cambios de dirección, que poco a poco facilitan la transformación de los centros en comunidades inclusivas y democráticas (MOLINER, SALES y TRAVER, 2017). Quizá por este motivo en algunos centros se ve demasiado difícil este proceso y se piensa incluso que es una utopía difícil de alcanzar. Duck y Murillo (2018) indican a este respecto: «el mensaje de la inclusión es simple, pero su puesta en práctica es muy compleja» (p.2). De esta forma manifiestan que transformar los

centros educativos no es tan sencillo como parece debido a los múltiples factores que interactúan en cada realidad educativa.

Estamos ante cambios que no son parciales o sectoriales sino institucionales y profundos (PARRILLA, 2009). Las instituciones se convierten en los actores primordiales en estos procesos de mejora, considerándolos oportunidades de aprendizaje para toda la comunidad educativa. De igual forma, los contextos político, social y educativo no pueden ser olvidados en todas estas dinámicas de trabajo ya que la inclusión educativa implica proyectos sociales y ciudadanos (OCDE, 2008; FORLIN, 2010) que van más allá de los muros de los centros educativos. Así entendidos, los procesos de mejora que se inicien en los centros estarán abiertos a la comunidad social y a los administradores escolares locales. A su vez, deben considerar la inteconexión de todos ellos a través de redes intra e intercentros y de estas con el resto de entidades de la zona. De esta manera se conectarán las instituciones de un mismo contexto y se aprovecharán los recursos, estableciéndose una estrecha colaboración de apoyo y ayuda entre ellos (GALLEGO-VEGA, RODRÍGUEZ y CORUJO, 2016). Avanzar hacia sistemas educativos inclusivos requiere, pues, un cambio fundamental en la forma de pensar y el abandono del modelo del déficit para poder caminar hacia el denominado «paradigma organizativo» que reivindica un nuevo posicionamiento ante el fracaso escolar (ESCUDERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009), no centrado exclusivamente en determinados niños y niñas, y sus familias, sino que considera y analiza las barreras para la participación y el aprendizaje presentes en los sistemas escolares, que se convierten en importantes obstáculos para muchos estudiantes.

Cuando un centro o un grupo de centros se plantea este objetivo, hemos de tener en cuenta que está abriendo un espacio de reflexión y auto-evaluación, que le va a dar la posibilidad de romper las dinámicas habituales y de encontrar otras posibilidades pasadas por alto que seguro van a hacer evolucionar la práctica profesional de los implicados. Una organización se conoce realmente cuando se intenta cambiar. Para ello es necesario que se despliegue todo un dispositivo de trabajo que incluya la observación en las aulas para ver el trabajo que realiza el profesorado y las respuestas que da al alumnado; conlleva ahondar sobre las percepciones de los planes de enseñanza y aprendizaje existentes en el centro (ARNAIZ, 2013, p. 6091).

Estamos ante una dinámica de cambio que recomienda que se establezcan momentos de reflexión durante las jornadas habituales de trabajo en un centro para dar la posibilidad de que se haga «co-

nocido lo desconocido» (AINSCOW y HOWES, 2008, p. 62). Esto posibilitará el establecimiento de espacios de revisión de las prácticas educativas que identifican sus fortalezas y debilidades y propician el establecimiento de planes de mejora, desde una metodología de investigación-acción participativa que posibilita su seguimiento y cuyos resultados generarían nuevas actuaciones.

Una experiencia de innovación educativa llevada a cabo por Arnaiz, de Haro y Mirete (2017) puso de manifiesto que las fases utilizadas en cinco centros educativos, (cuatro de Educación Primaria y uno de Educación Secundaria), fundamentadas en la filosofía de las escuelas eficaces (DAVIS y THOMAS, 1992; RAMASUT y REYNOLDS, 1997), fueron útiles y cumplieron el propósito que pretendían respecto al cambio y la mejora. Estas fueron:

1. Constitución de grupos de trabajo y sesiones de sensibilización y concienciación alrededor de los significados de la educación inclusiva para clarificar conceptos, modelos y prácticas con unas señas de identidad y propósitos comunes.
2. Autoevaluación de los centros educativos contando con la finalidad de conocer las barreras al aprendizaje y a la participación presentes en sus procesos educativos.
3. Priorización de las mejoras para introducir tras la autoevaluación, diseño de planes de mejora y puesta en práctica.
4. Evaluación de las mejoras emprendidas, reflexión y nuevamente introducción de cambios, ajustes o nuevas líneas de mejora para desarrollar.
5. Reuniones de coordinación mensual con el objeto de planificar y evaluar las actuaciones formativas, organizativas y/o curriculares que se iban implementando en los centros a partir de los resultados obtenidos.
6. Formación sobre las temáticas de interés relacionadas con los planes de mejora presentes en los centros.
7. Realización de jornadas de intercambio de experiencias entre los centros participantes para propiciar el establecimiento de redes de comunicación y apoyo intracentros e intercentros.
8. Diseño de herramientas que permitan generar canales de comunicación e intercambio de experiencias entre los centros y su proyección en sus entornos sociales.

Moriña (2008), retomando trabajos de diversos autores, indica que existen tres dimensiones que deben tenerse en cuenta cuando se desarrollan procesos

de mejora o prácticas inclusivas. En primer lugar, las condiciones externas a los centros ya que su conocimiento contribuirá a saber más de ellos y a ayudarles en su proceso de cambio. En este sentido es preciso conocer aspectos tales como el tipo de sociedad, las tendencias de la política educativa, la zona geográfica de ubicación, el apoyo externo con el que se cuenta, la colaboración inter-centro existente y el apoyo económico, antes del inicio de actuaciones de cambio y mejora. También es interesante tener en cuenta ciertas estructuras y procesos sociales que pueden influir y condicionar la forma de responder a situaciones y retos educativos, por ejemplo, la política educativa de un país, de una región o de un centro, puesto que pueden definir las características de la educación inclusiva en una zona.

En segundo lugar, las características y condiciones organizativas de los centros, lo que viene representado por la planificación que se realiza para el cambio, el apoyo curricular y colaborativo, el proyecto educativo elaborado por toda la comunidad, el sentido de comunidad y pertenencia, el liderazgo democrático, el cambio de roles entre distintos profesionales, la planificación colaborativa, la comunicación, investigación y reflexión, la colaboración y la formación y el desarrollo profesional. Cabría decir que en las instituciones inclusivas se comparte un concepto amplio de diversidad donde cualquier grupo humano tiene cabida, donde los otros no se van porque prime un determinado grupo sobre otro, sino que por el contrario las diferencias humanas se consideran como un valor educativo, se celebra la diferencia y la diversidad se convierte en una riqueza para toda la comunidad educativa.

En tercer lugar, es preciso considerar las condiciones organizativas, didácticas y sociales de las aulas. Si los centros son inclusivos y cumplen las características indicadas hasta ahora, sus aulas deberían ser inclusivas. Un elemento fundamental es la manera de planificar del docente para que todo el alumnado pueda participar en la vida social y académica del aula. El docente, por tanto, debe utilizar estrategias que personalicen la enseñanza y que proporcionen autonomía y autorregulación del aprendizaje, dando prioridad a un currículum común y a estructuras de aprendizaje cooperativo.

Así pues se precisa que cada actuación de cambio se establezca según las características de cada centro, de su contexto, profesorado, alumnado, ayudas, participación de la comunidad... lo que puede derivar en unos resultados u otros. La educación que ofrezcan los centros debe garantizar la inclusión de todo el alumnado, siendo fundamental tanto el papel que cada centro asuma en este cambio como el apoyo de las instancias políticas, educativas y sociales que

reciban para el desarrollo de actuaciones de mejora que vayan más allá de la acción puramente escolar y desarrollen acciones sociales y ciudadanas.

4. Retos para el futuro

Una vez presentados los requerimientos de la educación inclusiva en el marco de la Agenda 2030, y expuestos posibles procesos de mejora para su desarrollo, se establecen una serie de retos, ya planteados en trabajos anteriores (ARNAIZ y BALLESTER, 1999; ARNAIZ, 2019), que pueden ser de interés si queremos que la educación (sin adjetivos) llegue a todos:

- El discurso de la educación inclusiva debería guiar tanto las políticas educativas y sociales como estar presente en los centros educativos y en las aulas, y no quedarse reducido a principios e ideales que no transforman la realidad educativa. Aunque se han producido avances, se debe continuar trabajando para que en los años venideros se produzcan cambios organizativos, curriculares y metodológicos en las instituciones educativas, y más allá de ellas, que permitan cumplir los objetivos de la Agenda 2030.
- Profesorado, familias, alumnado y otros agentes de la comunidad educativa, tienen un papel fundamental en la sustentación de valores, creencias y prácticas acordes con el proyecto de la escuela inclusiva. No corresponde ni interpela solo al profesorado más vinculado a las tareas de atención al alumnado con necesidades de apoyo educativo, sino que ha de abarcar a todos y cada uno de los centros escolares y agentes formativos de acuerdo con un enfoque global y sistémico de la educación.
- Se requiere conseguir una gran implicación social, comunitaria, institucional y personal, para que la educación inclusiva sea una realidad en los centros y pueda generalizarse, evitando ser reducida a experiencias puntuales y limitadas. En todo este proceso es decisivo que se escuchen las necesidades del alumnado y de sus familias y que se facilite su participación activa. Estas contribuciones son ineludibles y se desarrollarán mediante proyectos que garanticen el derecho a la educación de todas las personas.
- A largo y corto plazo la formación inicial y continuada del profesorado se erige en objetivo de atención preferente pues sin docentes bien preparados, capaces y comprometidos con la educación inclusiva, este proyecto tan ambicioso como ético en esencia no será posible, como tampoco lo será que haya centros y políticas educativas aglutinadas en torno a él. Una formación específica destinada a especialistas (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje) no soluciona el problema, sino que se precisa que todo el profesorado esté formado y pueda contribuir a una renovación pedagógica genuina en torno al modelo inclusivo en todos los niveles del sistema educativo. Antes y durante el ejercicio de la profesión se requiere plantear contenidos sobre la profesionalidad y la profesionalización docente, las condiciones del puesto de trabajo y los procesos de aprendizaje sostenido del oficio.
- Los docentes deben reflexionar sobre su enseñanza, ser investigadores críticos y afrontar con profesionalidad y, desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa en el mundo de cambios sociales y educativos en que vivimos. El profesorado debe dar una respuesta educativa acorde a las características de todo el alumnado, cuyas necesidades en algunos casos de apoyo educativo, no son solo responsabilidad del profesorado especialista, como en tantas ocasiones se asume, sino el conjunto del profesorado.
- La formación básica que un docente de Educación Infantil y Educación Primaria debe tener para atender a todo el alumnado, sin excepciones, debe recibirla en los estudios de Grado, aunque sabemos que estos deberían tener más créditos para conseguir una formación de mayor calidad acerca de este tema. Darling-Hamond (1998) expone a este respecto que el profesorado universitario debería impartir una educación acorde a las necesidades de la sociedad de hoy en día para formar al futuro profesorado. Esto implica que este debe conocer bien la fundamentación y puesta en práctica de la educación inclusiva para poder atender las características de la diversidad multicultural presentes en las aulas (género, capacidad, cultura, etc.). De igual forma debe conocer una gran variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje que posibiliten el desarrollo de una enseñanza multinivel que dé respuesta a todo el alumnado, siendo capaz de trabajar de manera colaborativa con sus compañeros.
- La formación de los docentes de Educación Secundaria, en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas Artísticas, va cambiando poco a poco pero todavía requiere mejoras que posibiliten que estos futuros profesores lleguen a conocer los fundamentos de la educación inclusiva, puesto que en la etapa de la Educación Secundaria los desfases curriculares y de otro tipo son más evidentes.

La formación se vertebrará en torno a un currículo especializado por áreas de conocimiento en el que las prácticas sean un elemento clave para afianzar los contenidos referidos a las diferencias individuales y socioculturales. Habrá que formar profesores reflexivos y críticos sobre su propia práctica y con las habilidades necesarias para que sean capaces de adaptar la enseñanza al alumnado más vulnerable, lo que facilitará su aprendizaje.

- La formación permanente del profesorado amplía y mejora las funciones profesionales propiciando el desarrollo de un currículo en contextos organizativos diferenciados, que promueva la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y que tenga en cuenta valores y principios de justicia y equidad. Los contenidos y las competencias que el profesorado alcance en la formación deben posibilitar el establecimiento de sus roles profesionales en tanto agentes de cambio y mejora. La observación de la práctica, su análisis y el trabajo en equipo le ayudarán a que sean capaces de formar comunidades profesionales de aprendizaje en los centros y a mejorar sus condiciones de trabajo y de creación de conocimientos.
- Para que los proyectos de educación inclusiva sean viables en los centros, estos deben contar con el apoyo de los gobiernos, de los poderes públicos y de las administraciones sociales y educativas. Con estas ayudas las comunidades escolares serán más capaces de comprometerse con la inclusión, de llevarla a cabo en sus respectivos ámbitos y de asumir el liderazgo que requiere su puesta en marcha a través de procesos innovadores.
- La investigación educativa no queda al margen de estos retos. El proyecto inclusivo exige el desarrollo de una investigación comprometida con la transformación de la práctica, no solo con su descripción y análisis. Demanda también una investigación que en sí misma sea inclusiva y que capacite y empodere a sus participantes, que contribuya a la equidad y justicia social fomentando de este modo mayores cotas de inclusión. Esta es una tarea compleja porque exige llevar la cultura inclusiva a los equipos de investigación, a la forma de construir conocimiento y al modo en que se divulga y difunde.

Finalmente debemos ser conscientes de que, si bien las medidas específicas para la atención a la diversidad pueden ser de utilidad en centros que sean inclusivos en cuanto a los recursos extras que les proporcionan, también hay que tener en cuenta que centrar la atención del alumnado más vulnerable a través de estas medidas puede crear caminos paralelos en el seno de los centros y contribuir a la exclusión de este alum-

nado que precisamente es el que más necesita ser acogido, apoyado y tener éxito para volver a reengancharse al sistema educativo y no quedar al margen.

Ante todos estos retos, es fundamental que se cree una verdadera convicción política que dé cobertura económica, social y cultural a la educación inclusiva, para que se produzca un desarrollo normativo que vaya más allá de los grandes principios e ideales. La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos donde la equidad y la justicia están presentes (ONU, 1989) y hay que luchar por conseguirla. Es evidente que el movimiento de la inclusión se ha iniciado y ya no tiene vuelta atrás, es irrevocable porque no solo afecta a la educación sino a nuestra vida, a nuestra sociedad. Que alcance sus objetivos o no implica conseguir la inclusión o la exclusión tanto educativa como social de nuestro alumnado.

Referencias Bibliográficas

- AINSCOW, M. (2009). «Developing inclusive education system: What are the levers for change?» En HICKY P. y THOMAS G. (Eds.), *Inclusion and Diversity in Education*, 2, pp. 1-13. London: Sage Publishing.
- AINSCOW, M. y HOWES, A. (2008). «Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades». En AINSCOW, M. y WEST, M. (2008), *Mejorar las escuelas urbanas*, pp. 61-72. Madrid: Narcea.
- ARNAIZ, P. (2013). «Atención a la diversidad en Educación Primaria». *Actas del XII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, pp. 6089-6100. Braga: Universidade do Minho.
- (2019). «La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y retos». *Lección magistral apertura del curso 2018-2019*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ARNAIZ, P. y BALLESTER, F. (1999). «La formación del profesorado de Educación Secundaria y la atención a la diversidad.» *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2), pp. 57-81.
- ARNAIZ, P., DE HARO, R. y AZORÍN, C. (2018). «Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), pp. 29-49.
- ARNAIZ, P., DE HARO, R. y MIRETE, A. (2017). «Procesos de mejora e inclusión educativa en centros educativos de la región de Murcia.» En TORREGO, J.C., RAYÓN, L., MUÑOZ, Y. y GÓMEZ, P. (Eds.), *Inclusión y mejora educativa*, pp. 271-281. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CREEMERS, B. et al. (1998). «La base de conocimientos de eficacia escolar». En REYNOLDS, D., BOLLEN, R. et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* pp. 51-70. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- DARLING-HAMOND, L. (1998). «Policy and change: getting beyond bureaucracy». En HARGREAVES, A., LIEBERMAN, FULLAN, M.

- y HOPKINS, D. (Eds.), *International Handbook of Educational Change*, pp. 642-668. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- DAVIS, G. y THOMAS, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- DUCK, C. y MURILLO, F.J. (2018). «El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), pp.1-3.
- ECHETA, G. (2017). «Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas». *Aula Abierta*, 46, pp. 17-24.
- ESCUDERO, J. M.; GONZÁLEZ, M.T. y MARTÍNEZ, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 41-64.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2018). «"Y si no te gusta, te aguantas" en torno a algunos indicadores del malestar del alumnado». En Fundación Europea, Sociedad y Educación (Coord.), *Indicadores comentados sobre el estado del sistema Educativo Español 2018*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2018). *Plan de Acción para la implementación de la agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo sostenible*. Madrid.
- FORLIN, C. (2010) (Ed.). *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.
- GALLEGU-VEGA, C., RODRÍGUEZ, M. y CORUJO, C. (2016). «La perspectiva comunitaria de la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM)». *Prisma Social*, 16, pp. 61-110.
- GRAY, J., JESSON, D., GOLDSTEIN, H., HEDGER, J. y RASBASH, J. (1995). «A Multi-level Analysis of School Improvement: Changes in Schools' Performance over Time». *School Effectiveness and School Improvement*, 6(2), pp. 97-114.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 - 97921
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (MEFP) (2018). *Datos y cifras: curso escolar 2018/2019*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MOLINER, O., SALES, A. y TRAVER, J.A. (2017). «Transitando hacia planes de mejora inclusivos, más democráticos y participativos». En TORREGO, J. C., RAYÓN, L., MUÑOZ, Y. y GÓMEZ, P. (Eds.), *Inclusión y mejora educativa*, pp. 292-301. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MORIÑA DIEZ, A. (2008). «¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo». *Revista Investigación Educativa (RIE)*, 26(2), pp. 521-538.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (2003). «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), pp.1-22.
- OCDE (2008). *Alternative models of learning: building on insights from recent OECD/CERI analyses*. París: OCDE/CERI.
- ONU (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1989.
- PARRILLA, A. (2009). «Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva». *Revista de Educación*, 349, pp.15-29.
- PARRILLA, A., SIERRA, S. y FIUZA, M. (2018). «Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar». *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(2), pp.51-69.
- RAMASUT, A. y REYNOLDS, D. (1997). «Developing Effective Whole School. Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice». In SLEE, R. (ed.), *Is There a Desk with my Name On It?* pp. 219-240. London: The Falmer Press.
- RODRÍGUEZ, H.J. (2016). «La educación inclusiva en la agenda educativa mundial 2015-2030». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), pp.1-17.
- SUBDIRECCIÓN GENERAL DE RELACIONES INTERNACIONALES Y ASUNTOS COMUNITARIOS (2018). «La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas». *Ambienta*, 122, pp. 4-17.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.
- (2016a). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*. París: UNESCO.
 - (2016b). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education.

La Autora

Pilar Arnaiz Sánchez

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. Licenciada en Pedagogía, Maestra de Educación Especial y de Audición y Lenguaje. Su carrera profesional docente e investigadora ha estado dedicada siempre a la atención a la diversidad del alumnado con la finalidad de que reciba una Educación Inclusiva. Fue fundadora en 1993 del Grupo de Investigación «Educación inclusiva: escuela para todos» en la Universidad de Murcia, del que es directora desde entonces. Ha sido Coordinadora del Área de Ciencias de la Educación de la ANEP y coordinadora del Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia.

En la actualidad es vocal de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) e imparte materias tanto en los estudios de Grado como de Postgrado relacionadas con la de educación inclusiva. Cabe destacar, asimismo, su participación en Máster y Cursos de Doctorado en diferentes Universidades Europeas, de Estados Unidos y Latinoamericanas.



