

Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros

Javier MONZÓN GONZÁLEZ

Correspondencia

Javier Monzón González

Escuela Universitaria de Formación
del Profesorado de Gipuzkoa.
Dpto. de Didáctica y Organización
Escolar, Universidad del
País Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea
Oñati Plaza 3, 20018 Donostia
(Gipuzkoa)
Tel.: 943017005. Fax: 9438504

E-mail: javier.monzon@ehu.es

Recibido: 15/02/2010
Aceptado: 21/09/2010

RESUMEN

En este texto presentamos una propuesta formativa y de asesoramiento en centros educativos para caminar hacia la escuela inclusiva. Esta propuesta se ha ido perfilando en el transcurso del acompañamiento habido en procesos de formación desarrollados en dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa y tras un estudio realizado sobre los perfiles actuales de asesoramiento externo para la escuela inclusiva en la Comunidad Autónoma Vasca.

PALABRAS CLAVE: Escuela inclusiva, Asesoramiento, Servicios de apoyo al profesorado.

Advising towards an inclusive school and teacher training in schools

ABSTRACT

In this paper we make a training and advising proposal in educational institutions to move towards the inclusive school. This proposal has emerged over the course of the accompaniment in training processes developed in two infant and primary public schools in Gipuzkoa (Spain) and after a study on external expertise profiles for the inclusive school in the Basque Autonomous Community.

KEYWORDS: Inclusive school, Advising, Teacher support services.

1. Posiciones de partida sobre escuela inclusiva

La escuela inclusiva supone pasar del modelo de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales del alumnado al modelo de la responsabilidad

del centro escolar (y de todo el equipo docente) en la supresión de las barreras del aprendizaje y la participación de todo el alumnado (AINSCOW, 2001). La escuela inclusiva no sólo acoge a todo el alumnado en su grupo de edad escolar, indistintamente de sus características, y facilita el acceso de todo el alumnado al currículum, sino que cuestiona el propio currículum, la organización del centro y la relación que tiene la escuela con su entorno. Supone entender la escuela como ente político emancipador que pretende la transformación de la propia escuela participando en la comunidad y en la reconstrucción de una sociedad más equitativa y justa.

Por ello en la propuesta formativa de acompañamiento/asesoramiento en centros educativos que presentamos se incide en tres niveles de actuación: el claustro, el equipo de apoyo y los equipos de ciclo (donde se incorporarían los profesionales de apoyo interno del centro), y también se incorporan algunas ideas para que se produzca el asesoramiento comunitario y posibilitar procesos de transición a la escuela inclusiva.

Las claves de esta propuesta formativa ha ido surgiendo al hilo de dos procesos de formación y asesoramiento desarrollados en dos centros de educación infantil y primaria de Gipuzkoa (el Colegio Público *Koldo Mitxelena* de Rentería y el Colegio Público *Elizalde* de Oiartzun) y el soporte teórico que nos orientó en esos procesos formativos facilitándonos el ordenar y el proyectar las prácticas educativas de los centros hacia una escuela inclusiva fueron: los *Marcos de atención a la diversidad* propuestos a raíz de la implantación de la LOGSE (1990), la *Gradación de medidas de atención a la diversidad* expuesta por Rafael Mendia (1999), los *Modelos de apoyo* formulados por Ángeles Parrilla (1996) y la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion)* de Mel Ainscow (2000); soporte teórico que ha sido explicitado en otro texto (MONZÓN, 2010). Igualmente también esta propuesta se ha nutrido de las conclusiones que hemos extraído de un estudio que realizamos para la Consejería de Educación del Gobierno Vasco sobre los perfiles de los profesionales que trabajan en los servicios de apoyo al sistema escolar en la Comunidad Autónoma Vasca; investigación que derivó en mi tesis doctoral: *Los centros de apoyo a la formación e innovación del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma Vasca (Berritzegune). Análisis de los puestos de trabajo desde el punto de vista de sus profesionales* (MONZÓN, 2009)¹.

-
1. Los Berritzegune son los centros de apoyo externos para la formación e innovación del sistema educativo no universitario en la Comunidad Autónoma Vasca, que incluyen a los equipos multiprofesionales. Actualmente en nuestra comunidad autónoma existen tres Berritzegune Interterritoriales (uno en cada provincia) y dieciocho Berritzegune Zonales. Los perfiles con responsabilidad cercana en los procesos de asesoramiento a la escuela inclusiva (incluida la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales) son los siguientes: (en cada

En la investigación realizada sobre los perfiles de apoyo externo a los centros educativos (MONZÓN, 2009) detectamos que las tareas de acercamiento a la escuela inclusiva quedan desplazadas, generalmente, a un segundo plano por el trabajo cotidiano y costoso de atención a las NEE. De esta manera observamos que las tareas que los profesionales de apoyo más valoraban de su perfil (en cuanto al porcentaje de tiempo dedicado, a la importancia que le asignan y a la eficiencia en su cumplimiento) tenían que ver con *los diagnósticos, la elaboración de propuestas de escolarización y de dotación de recursos para el alumnado y con la atención a las NEE, una vez diagnosticadas, según los planes preestablecidos*. Y si bien todos los profesionales indicaban que dedicaban parte del tiempo a *asesorar al profesorado que interviene con alumnado con NEE*, ninguno aludió a su trabajo de referente de centro en formación sobre escuela inclusiva. Se detectó una tendencia bastante generalizada en su trabajo hacia el enfoque del *asesoramiento de caso centrado en el cliente* o del *modelo de prestación*, si utilizamos la terminología utilizada por Nieto y Portela (2006)²; asumiéndose mayoritariamente las funciones de asesoramiento desde los *modelos de apoyo terapéutico y de apoyo individual colaborativo*, si utilizamos la terminología de Parrilla (1996). Funciones en las que

Berritzegune Interterritorial) un responsable por cada una de las líneas prioritarias: *escuela inclusiva* (diversidad-género), *interculturalidad* y *necesidades educativas especiales*; (en cada Berritzegune Zonal) un asesor de referencia de centro que dinamiza los proyectos de formación del centro (en el caso que sea de escuela inclusiva) y de tres a seis asesores de NEE.

Los responsables de líneas prioritarias trabajan asesorando a centros escolares que han tomado la escuela inclusiva como proyecto global de formación y lo hacen desarrollando el *Index for Inclusion* de Mel Ainscow (2000) generalmente a través de los asesores de los Berritzegune zonales de referencia que trabajan con este tipo de centros.

Los asesores de NEE tienen un doble perfil: son asesores de NEE de cuatro o cinco centros y, a la vez, son asesores de referencia de otros dos o tres centros. Las tareas prescritas en la normativa que rige estos perfiles de asesores de NEE están enfocadas mayoritariamente hacia el diagnóstico, la provisión de recursos o el seguimiento de las medidas específicas a aplicar al alumno-caso-problema con NEE. Y además, en una zona más amplia que su Berritzegune, como asesores de NEE asesoran sobre uno de los siguientes cuatro ámbitos específicos: trastornos generales del desarrollo, desarrollo de capacidades de aprendizaje, inserción social o accesibilidad y desarrollo de la comunicación. Estos asesores de NEE asesoran sobre escuela inclusiva en la medida que los centros (en los que cumplen funciones de asesoría de referencia) lo requieren.

2. En el modelo de *asesoramiento de caso centrado en el cliente* el objeto de asesoramiento es el propio cliente. En el caso que nos ocupa, se asesora al profesional en lo relativo a la dificultad que le plantea un alumno o alumna cliente y, secundariamente, la persona asesorada puede generalizar los aprendizajes de la asesoría a otros casos semejantes; pero sin que esa asesoría tenga una intención formativa o extrapolable. Igualmente, en el *modelo de prestación* existen dos partes bien diferenciadas: la parte asesora que estructura la relación y que presta un servicio a favor del profesional y quien realiza la demanda, que adopta un papel pasivo. En ambos casos el conocimiento sobre el contenido a asesorar y, por ende, el criterio y la destreza, se ubican en la parte que asesora; situándose ésta en posición jerárquica de poder ya que es quien posee el conocimiento técnico especializado a implementar.

subyace un modelo de asesoramiento experto que denominamos “*diagnóstico-terapia*”, “*diagnóstico-provisión de recursos*” o “*diagnóstico-adaptación curricular*” y que, en cualquier caso, refuerza la manera de trabajar compensatoria-integradora, no muy próxima a los presupuestos de la escuela inclusiva.

En su lugar, en los dos procesos de formación/acompañamiento que desarrollamos en los dos centros educativos de Gipuzkoa (a demanda de éstos) la asesora de referencia de estos centros en el Berritzegune de Irún (Marivi Fernández) y yo mismo, realizamos un asesoramiento externo que pretendía acompañar al claustro como protagonista en la toma de decisiones para caminar hacia la escuela inclusiva.

Aunque la formación fue variando y adaptándose al momento y necesidad de cada centro, detallaremos a continuación una síntesis-modelo, a modo de propuesta formativa, basada en el diseño que realizamos y mejorada tras su conclusión.

2. Una propuesta de acompañamiento y formación en centros para caminar hacia una escuela inclusiva

En primer lugar presentaremos la propuesta de trabajo en los tres niveles de actuación internos (claustro, equipo de apoyo y equipos de ciclo) y, a continuación, plantearemos algunas ideas para orientar el apoyo hacia el asesoramiento comunitario.

2.1. Una formación/asesoramiento para todo el claustro

Tal como se ha indicado previamente, el propósito de esta propuesta formativa sería trabajar en clave de inclusión bajo el marco del diseño y la programación para todo el alumnado; intentando distanciarnos, en la medida de lo posible, de los modelos clásicos de integración basados en el binomio programación-adaptación, y abogando por una escolarización de todo el alumnado donde se reconozca el derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes básicos, compartiendo un mismo currículo y un espacio escolar ordinario (AINSCOW, 2001 y UNESCO, 2004).

Como primer paso consideramos que es fundamental presentar a todo el claustro los modelos de atención a la diversidad, remarcando el modelo comprensivo y lo que éste implica en cuanto a posibilitar a todo el alumnado la participación en las mismas experiencias de aprendizaje.

Inicialmente se plantearía al claustro *la diferencia entre la escuela integradora-compensadora y la escuela comprensiva-inclusiva* intentando:

- ampliar el concepto de diversidad más allá de la visión reduccionista de integración para el alumnado con déficit (idea aún muy extendida en educación);
- conocer las implicaciones curriculares y organizativas que supone el concepto de comprensividad e inclusividad;
- identificar el currículum ordinario como herramienta de respuesta a la diversidad de las necesidades educativas que se generan en un centro.

Aunque no es lo mismo la comprensividad que la inclusividad, creemos que la comprensividad es un paso previo que supone la superación del marco compensatorio-integrador y que puede permitir la escolarización de todo el alumnado en las mismas experiencias de aprendizaje, acercándonos a la inclusión.

En este momento se haría especial hincapié, por un lado, en la responsabilidad de todo el equipo de profesionales del centro de atender a todas las necesidades educativas que se muestren en el centro educativo y, por otro lado, en las decisiones que implica la tarea de abordar la diversidad con una perspectiva de centro; de manera que la respuesta a la diversidad sea una acción global emprendida desde el currículum del centro con el objetivo de que todo el alumnado consiga desarrollar el máximo nivel en las competencias básicas.

Igualmente presentaríamos las distintas maneras de abordar la diversidad en función del modelo compensador o comprensivo-inclusivo y la gradación de medidas de atención a la diversidad que se deriva de estos últimos modelos. Les propondríamos que detallen las respuestas a la diversidad que ya ofrece el centro y, siguiendo la propuesta de Mendia (1999), les solicitaríamos que diferenciaran cuáles de estas medidas son ordinarias (de carácter preventivo y orientadas a todo el alumnado), cuáles son medidas ordinarias específicas (orientadas al alumnado que empieza a “descolgarse” del currículum) y cuáles son medidas extraordinarias específicas (con un carácter paliativo y dirigidas a alumnos específicos diagnosticados), para que así definan su intervención actual en el centro.

Este proceso de análisis ayudaría a los profesionales a reconocer las distintas prácticas de atención a la diversidad que se desarrollan en el centro, consciente o inconscientemente, y que se presentan como eficaces en su trabajo. Y el análisis de

la cercanía o lejanía de dichas prácticas con el modelo inclusivo les serviría de hoja de ruta, indicando posibles líneas de mejora. Se trabajaría la tensión entre el ideal inclusivo y la inercia práctica compensatoria presentando los modelos teóricos y la gradación de las medidas de atención a la diversidad como un mapa en el que se dan trasvases de prácticas, avances y retrocesos, a distintos niveles y momentos, donde los avances y retrocesos son habituales y positivos y permiten ir ajustando las prácticas educativas en un proceso de análisis-mejora.

2.2. Una formación/asesoramiento para el equipo de apoyo del centro

En paralelo se iniciaría la formación con el equipo de apoyo del centro³ donde el primer objetivo a plantear sería la integración del profesorado de apoyo en las dinámicas curriculares habituales de los equipos de ciclo, con quienes trabajarían en el ajuste de las secuencias didácticas para la participación de todo el alumnado.

Para ello, un primer paso a nivel organizativo de centro sería cambiar la asignación del alumnado-caso a estos profesionales: pasando de la elección en función de síndrome, o en algunos casos en función de la antigüedad del profesorado de apoyo, a la asignación del alumnado por el ciclo en el que esté escolarizado; es decir, todo el alumnado con apoyo en un ciclo se asignaría al mismo profesional de apoyo. También habría que reelaborar los horarios de estos profesionales y de las reuniones de los equipos de ciclo de manera que fueran compatibles.

Estos dos pasos permitirían que el profesorado de apoyo acuda a las reuniones habituales de ciclo, pueda asesorar o apoyar a todo el ciclo en la toma de decisiones cotidianas y pueda coordinarse más fácilmente con el profesorado tutor al compartir espacios y momentos de trabajo conjunto.

Realizados estos cambios previos de tipo organizativo, trabajaríamos con el equipo de apoyo individualmente. En estas sesiones específicas la tarea principal sería pedir a cada profesional del equipo de apoyo que cumplimente una ficha de análisis de su perfil (PT o consultor) recogiendo en ella: la descripción general de su puesto de trabajo, el lema que lo resume, espacios en los que trabaja, equipos

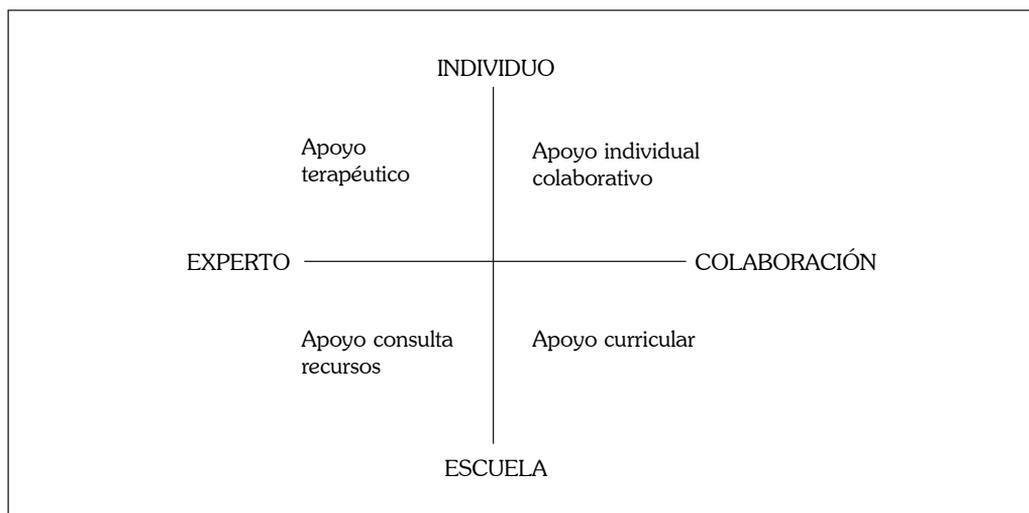
3. En la Comunidad Autónoma Vasca los equipos de apoyo del centro están compuestos por los consultores, el profesorado de apoyo (PT) y en algunos casos participan también otros profesionales de apoyo como los auxiliares, el profesorado específico de apoyo lingüístico, etc. El número de profesionales del equipo de apoyo varía según el tamaño de los centros: desde dos (consultor y PT) en centros pequeños hasta un máximo de cinco (excepcionalmente en algún centro muy masificado). El perfil del consultor es un profesional coordinador del equipo de apoyo, responsable de la atención a la diversidad en el centro.

a los que pertenece, quién lo sustituye si se ausenta, funciones que desarrolla (ordenadas por atención a alumnado, a profesorado, a familias, a profesionales externos...) con el porcentaje de tiempo que dedica a cada función y su agenda semanal de trabajo.

Otra tarea sería que todo el equipo de apoyo elabore el planning de actividades anuales recurrentes del servicio de apoyo recogiendo mes a mes los procesos habituales que se repiten y marcan su dinámica, señalando con quién/es se realizan y a quién/es se dirigen.

A continuación les presentaríamos los modelos de apoyo interno propuestos por Parrilla (1996): *el apoyo terapéutico, el apoyo individual colaborativo, el apoyo consulta o recursos y el apoyo curricular*. Modelos que surgen del cruce de dos ejes: sobre quién recae el apoyo (sobre el individuo/el alumnado o sobre el currículum/la escuela/el programa/el proyecto/el profesorado) y el modo en que el profesional de apoyo interactúa con el profesorado ordinario (como experto o de modo colaborativo).

CUADRO 1. Modelos de apoyo según Ángeles Parrilla (1996, 83).



Les pediríamos que sirviéndose de este cuadro sitúen en el mismo sus funciones y sus prácticas de apoyo concretas que han detallado en las fichas previas y con ello que vislumbren las tendencias en el trabajo del profesorado y del personal de apoyo en su contexto.

Consideramos que este marco teórico es una herramienta de gran utilidad en la formación del profesorado de los centros para establecer un lenguaje común y para configurar un posible itinerario práctico-formativo que ordene el trabajo del profesorado de apoyo, el del profesorado ordinario del centro, así como la relación entre estos profesionales.

El punto de partida de este itinerario seguramente serán las prácticas que se sitúan en el *modelo de apoyo terapéutico* (al ser más frecuentes); modelo en el que se interviene como consecuencia de un problema que tiene exclusivamente el alumnado y que el profesorado ordinario y la escuela en su conjunto dice no saber atender y donde, por tanto, es necesaria la intervención del profesorado especialista en apoyo que intenta proponer al alumnado formas de aprender diferentes y, habitualmente, segregadas del currículum ordinario.

En el otro extremo, en el itinerario al que tender en línea con la escuela inclusiva, encontramos el *modelo de apoyo curricular*. En este modelo se concibe que el profesorado ordinario es el responsable del cambio, considerándole capaz de aprender a responder a las necesidades que se van derivando de las prácticas educativas cotidianas y entendiendo que su trabajo en ellas favorece la mejora. Este modelo se basa en la colaboración entre el profesorado de apoyo interno y el resto del profesorado del centro y plantea el currículum como una herramienta dinámica que sirve para ir ajustando la educación a las necesidades del alumnado. Se conciben las dificultades del alumnado como termómetro que muestra los desajustes de la escuela, lo que permite la revisión de la cultura organizativa del centro y de los estilos de enseñanza de manera que la propia diversidad potencie la mejora escolar para todos y todas desde la asunción de la responsabilidad que todo el profesorado del centro tiene, tal y como lo explica Parrilla (1996).

Tras ubicar sus prácticas de apoyo en dicho cuadro, cada profesional definiría dos o tres acciones que deseara mejorar transformándolas del *apoyo terapéutico* al *apoyo individual colaborativo* o al *apoyo curricular*. Para ello el equipo entero pensaría acciones, protocolos o propuestas de mejora de esas acciones concretas que puedan facilitarlas.

El siguiente trabajo que abordaría el equipo de apoyo sería la agenda semanal de trabajo de cada miembro y la agenda anual del equipo (asignando la función prioritaria en cada mes del año y teniendo en cuenta el *planning* de actividades que han detallado previamente). Tanto la agenda semanal de cada miembro como la anual del equipo serían analizadas con la herramienta basada en el texto “Gradación de medidas de atención a la diversidad” (MENDIA, 1999). En esta herramienta se ubicarían las prácticas de estos profesionales como medidas

ordinarias, medidas ordinarias específicas o medidas extraordinarias específicas de manera que, de un vistazo, se pudiera tener un mapa de la respuesta global a la diversidad del equipo de apoyo en cuanto a medidas de atención y modo de ejecución. Este inventario de medidas facilitaría también la sistematización de las rutinas anuales y semanales de trabajo pudiendo prever la recepción y abordaje de demandas priorizándolas y diseñando protocolos de actuación para todo ello.

Hemos detectado en los procesos formativos que hemos acompañado que la tendencia habitual de trabajo del profesorado de apoyo suele escorarse hacia las medidas extraordinarias de atención a la diversidad y escasa o circunstancialmente hacia las medidas ordinarias, bien porque éstas no se suelen percibir como atención a la diversidad, bien porque exigen el trabajo de todo el claustro o bien porque su horario y su plan de trabajo prácticamente se completa con la atención al alumnado con medidas extraordinarias.

Tanto en el proceso de análisis de las funciones de sus perfiles como en el de las agendas de trabajo, es preciso no dejarse abrumar por una visión negativa del trabajo realizado por el equipo de apoyo en el centro o por una necesidad de cambio inalcanzable. La expectativa de cambio debería ser abarcable y evaluable al finalizar el curso académico de la formación. Lo que obligaría a elaborar un listado de cambios a priorizar, no más de dos o tres por curso, ya que estas mejoras concretas traen consigo derivados otros muchos cambios tanto a nivel curricular como organizativo que sobrepasan el ámbito de influencia del equipo de apoyo y necesitan ser propuestos, elaborados, acordados entre todos los profesionales implicados, puestos en marcha y retocados en su ejecución práctica.

Se podría aprovechar, además, alguna de las reuniones de los equipos de apoyo para el seguimiento de la acción del profesorado de apoyo en los equipos de ciclo.

Tras los procesos formativos desarrollados en los dos centros públicos, una de las ganancias añadidas fue la mejora sustantiva de la gestión de la incertidumbre y del estrés, que en algunos casos acompaña a estos profesionales de apoyo en su trabajo, así como la mejora de la calidad de vida del profesorado de apoyo tal como manifestaron los profesionales en los procesos vividos. Esta mejora se derivó de la previsión de los procesos, de la elaboración de protocolos, de una ordenación más razonable del trabajo y de un ajuste de la expectativa de los tutores y tutoras sobre las demandas de apoyo⁴.

4. Franco, Mañas y Justo (2009) hablan de una prevalencia del estrés en el profesorado de apoyo de hasta un 13%. Entre las causas que mencionan destacaríamos algunas de ellas que se han confirmado en nuestra experiencia de trabajo con profesionales de apoyo: “la falta de

2.3. Una formación/asesoramiento con los equipos de ciclo y el profesorado de apoyo

El objetivo de esta fase formativa sería llevar las decisiones sobre la inclusividad y comprensividad, que se hayan adoptado en el claustro y en el equipo de apoyo, a la dinámica curricular habitual en los procesos de programación y evaluación de las secuencias didácticas (programaciones de aula) que elaboran los equipos de ciclo.

Teniendo en cuenta las propuestas planteadas por el claustro y el equipo de apoyo, a los equipos de ciclo (en los que integraríamos al profesorado de apoyo) se les propondría pensar en la mejora de las secuencias didácticas ordinarias que ya tienen planificadas atendiendo a todas las necesidades del alumnado del aula y definiendo algunos criterios para el análisis del grado de inclusividad de dichas secuencias. Este trabajo se realizaría en horario escolar durante las reuniones de ciclo como núcleo de la innovación de la práctica docente y se acercaría a una dinámica de acción-reflexión-acción sobre la práctica docente programada y evaluada.

Se les propondría añadir, a sus programaciones de secuencias didácticas, un apartado referido a las necesidades de apoyo en el aula, en el que el objeto del apoyo sea o bien el tutor o el grupo o una parte de él, o el alumnado diagnosticado, pero siempre trabajando sobre las mismas experiencias de aprendizaje propuestas para todo el grupo-aula.

Las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo-aula tendrían que ser el punto de partida del análisis de las prácticas educativas y, a la vez, el criterio a seguir en la adecuación del currículum a la diversidad del aula para garantizar el aprendizaje y la participación de todo el grupo. Y el equipo de ciclo, junto con el profesorado de apoyo de referencia, sería el responsable de analizar la secuencia didáctica prevista (generalmente realizada el curso anterior) y de proponer modificaciones (teniendo en cuenta al alumnado con más dificultades y, desde ahí, buscar los puntos en común con el resto del aula). Compartir las mismas experiencias de aprendizaje no quiere decir que todo el alumnado tenga que hacer lo mismo todo el tiempo. Quiere decir participar del momento y del espacio compartido para desarrollar aprendizajes individuales que serán mediados por el grupo.

valoración social”, “el hecho de tratarse de una profesión de ayuda” y, sobre todo, “el carácter interdisciplinar y de trabajo en equipo que implica la educación especial, y que conlleva un esfuerzo añadido en cuanto a relaciones interpersonales, resolución de conflictos, negociación, etc.” (FRANCO, MAÑAS y JUSTO, 2009, 12-13).

Para la elaboración de criterios podemos proponerles la utilización de algunas de las preguntas e indicadores del *Index for Inclusion* (AINSCOW *et al.*, 2000). En concreto, por ejemplo, las preguntas incluidas en la dimensión “*Desarrollar prácticas inclusivas - Orquestar el proceso de aprendizaje*” (C.1) en sus apartados “*Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos*” (C.1.1) y “*El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes*” (C.1.10). Estas cuestiones pueden ser útiles para autochequear el centro desde la óptica de la inclusión, cuestionando las secuencias didácticas y ofreciendo claves para mejorar su nivel de accesibilidad.

Generar una dinámica de colaboración curricular del profesorado de apoyo en los ciclos es un trabajo costoso que necesita un rodaje de varios años hasta que se consolida como natural. En estos procesos y tareas el profesional de apoyo suele tener dificultades ya que situarse y participar en un nuevo espacio de coordinación no suele implicar necesariamente que se modifique su práctica. La inercia del trabajo terapéutico, habitual en las prácticas educativas, deja una gran impronta en las prácticas de demanda y respuesta de apoyo, por lo que es necesario acompañarles y convertir las reuniones del equipo de apoyo en reuniones de seguimiento y de reflexión sobre la acción desarrollada en los ciclos.

3. Acompañando los procesos desde el asesoramiento comunitario

El siguiente proceso a proponer sería la imbricación de las secuencias didácticas, del currículum en general, en la vida de la comunidad a la que pertenece el centro. Se trataría de que la escuela sea partícipe de la vida del pueblo o barrio en el que está inmersa, comprendiendo que el currículum escolar abarca también los acontecimientos de la calle, de la cotidianeidad, así como la sabiduría de los mayores y de los colectivos que tradicionalmente no han sido considerados y han sido voces excluidas del currículum, y que el centro y la comunidad sean los protagonistas del cambio.

Coherentemente con los presupuestos de este modelo de escuela, el objeto del asesoramiento serían las relaciones sociales de desigualdad que impiden la inclusión escolar y las condiciones óptimas de justicia social; de manera que las acciones asesoras estarían centradas en un asesoramiento comprometido, local, arraigado y basado en la participación activa democrática y en la colaboración de toda la comunidad (docentes, alumnado, familias y también asociaciones y grupos comprometidos con la acción social). El asesoramiento en el camino hacia la escuela inclusiva tendría que facilitar la construcción de redes de profesorado y de centros agrupados en estructuras estables, en seminarios de profesionales (de

la educación o no) para analizar sus proyectos y su desarrollo de manera que sea posible “la creación de redes de colaboración y comunicación, con el propósito de mejorar su organización, reducir el aislamiento y construir comunidades” (RODRÍGUEZ, 2006, 65). Ahora bien, como dice Ander-Egg (1990), no sería tanto “una acción sobre la comunidad, cuanto una acción de la comunidad; se trata de esfuerzos y acciones de base organizados con la iniciativa y la dirección de esas mismas bases, aunque para su despegue hayan necesitado una acción exterior”.

Portanto, al hablar de asesoramiento a centros escolares estaríamos mencionando *la necesidad de un servicio de apoyo a toda la comunidad* que trabaje en colaboración también con otras redes de servicios sociales y sanitarios a través de planes concretos de coordinación y con asociaciones de vecinos, ONG...; es decir, en coordinación con el tejido social para que la escuela se sirva de sus acciones y para que éste participe de la escuela.

Este modelo tiene la virtud de centrar el contenido del asesoramiento en cambios institucionales y de conciencia que podrían afectar de raíz a todos los niveles de convivencia y de trabajo educativo en el centro escolar, generando un espacio público exento de barreras de participación y de aprendizaje de todas las personas. También tiene la virtud de adecuarse a las características de las personas o grupos asesorados al contexto en el que trabajan y a las transformaciones derivadas de los cambios sociales “ayudando a construir formas de vinculación basadas en la solidaridad y el compromiso mutuo, modos de abordar los asuntos y tomar decisiones extendiendo la democracia participativa y los derechos humanos” (RODRÍGUEZ, 2006, 66). Y también tiene la virtud de catalizar “formas alternativas de escolarización comprometidas con la incorporación en el currículo de los grupos y culturas excluidos de la «tradición selectiva» (...) cuestionando los discursos de los grupos cuya identidad es la dominante y que, sin embargo, se presentan como universales y neutrales” (RODRÍGUEZ, 2001, 49).

En ese camino hacia la escuela inclusiva sería interesante que trabajaran conjuntamente dos profesionales de acompañamiento al profesorado: *el asesor referente de centro*, encargado de gestionar y acompañar al centro en sus procesos vitales de manera global, y *el asesor de inclusión* (reconversión del actual asesor de NEE), que integraría en su acción el apoyo a la escuela inclusiva además de los diagnósticos educativos y de la provisión de recursos de escolarización.

Estos dos asesores trabajarían en pareja asesorando a varios centros conjuntamente para coordinar su trabajo, para favorecer la toma de decisiones y la participación y para generar apoyo entre ellos reduciendo el aislamiento de los centros o profesores, actuando con ellos como “iguales” sin poder administrativo

sobre los asesorados y con un compromiso explícito de desarrollo comunitario, mirando y escuchando sin juzgar, esperando, proponiendo, acompañando para volver a mirar y a escuchar sin juzgar, esperando...

Algunas de las funciones que matizarían el puesto de trabajo de estos profesionales serían las siguientes:

- Que recoja, coordine y articule información y necesidades de los centros y de otras redes de servicios y agentes comunitarios para diseñar y desarrollar un plan estratégico de intervención con objetivos de mejora compartidos en la comunidad; transformando necesidades en proyectos y facilitando la indagación y la supervisión de la práctica como camino hacia la mejora.
- Que se coordine con diferentes entidades que puedan colaborar con la acción de apoyo al sistema escolar y que gestione y facilite los recursos necesarios que se deriven de las necesidades de los centros; siendo el interlocutor en la zona con las autoridades educativas y sociales.
- Que participe de manera democrática en el centro y que lidere el grupo humano del centro escolar acompañando proyectos desde la acción transformadora, cuidando a las personas e impulsando la formación y el desarrollo personal y profesional de las personas que participan en el equipo de apoyo; no dando recetas sino buscando conjuntamente estrategias que faciliten un mayor funcionamiento autónomo de los centros e impulsando la creación de comunidades de aprendizaje que faciliten tanto la transformación a nivel de centro como el impacto de la misma en la zona.

Desde nuestra experiencia en los procesos de acompañamiento desarrollados, algunos de los dilemas que habría que abordar para transitar hacia este modelo de asesoramiento serían:

a. Con respecto al sentido y desarrollo del apoyo/accompañamiento:

- La gestión de la tensión entre el punto de vista de la administración y el punto de vista de los centros escolares.
- La lectura de necesidades desde los ámbitos específicos de intervención o desde los procesos vitales para el centro.

b. Con respecto a quiénes apoyar:

- El apoyo a los profesionales de apoyo o a todo el profesorado del centro.

c. *Con respecto a la relación entre el centro y la comunidad:*

- El apoyo al centro escolar, indistintamente de la zona donde se sitúe, o el apoyo al equipo con un proyecto de zona.

4. Algunas ideas de cierre

Caminar hacia la escuela inclusiva presenta algunas dificultades en nuestro contexto, dado que la percepción actual de que la escuela compensadora va posibilitando salidas individuales a la problemática de la integración dificulta la percepción de la crisis colectiva, de la necesidad de un proyecto colectivo de mejora e innovación para toda la comunidad escolar integrando a ésta en dicho cambio.

Por otro lado, el incremento de la dotación de recursos para atender a la diversidad tampoco cambia necesariamente la mirada sobre la integración del alumnado como problema individual a solucionar. Es más, las medidas integradoras extraordinarias de atención a la diversidad generan normalmente una doble red de escolarización del alumnado que se convierte en un “sistema de drenaje” del sistema ordinario que imposibilita la mejora de su totalidad, tal y como comenta Martínez (2005).

Es preciso tener en cuenta que caminar hacia la escuela inclusiva no conlleva adecuar la escuela que tenemos al alumnado que muestra dificultades al adaptarse al currículum tradicional, sino repensar la escuela globalmente para todo el alumnado, ya que el currículum que excluye a algunos no es bueno ni siquiera para aquellos que no muestran dificultades en él, porque apenas enlaza el saber y la vida, apenas desarrolla su creatividad, su pensamiento crítico o su responsabilidad social.

Ahora bien, la responsabilidad de la inclusión afecta a todo el profesorado, y la formación para un apoyo inclusivo debiera diluirse en la cotidianeidad, enhebrándola en la dinámica curricular y organizativa habitual de los equipos de ciclo, de nivel y de centro; convirtiéndola en un acompañamiento que promueva la mejora de los aprendizajes y la participación de todo el alumnado y de toda la comunidad.

Como dice Fullan (2002, 105), la formación del profesorado “tiene en educación el honor de ser simultáneamente el problema más grave y la mejor solución”; pero esta formación debe realizarse en los centros de manera que la formación de los profesionales de apoyo sea una formación compartida con el resto de profesionales del centro escolar, porque “formar especialistas (que sepan

de verdad hacer algo desde lo común, que específicamente sea útil) es una tarea importante, pero formar a equipos profesionales de la educación de manera que puedan actuar educativamente con todos los alumnos de su centro-aula es la tarea formativa imprescindible” (ORCASITAS, 2003, 37).

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. et al. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion)*. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/RecursosParaLaInclusion/hezkuntza_inklusiboa_c.pdf (consultado el 7 de enero de 2010).
- ANDER-EGG, E. (1990). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: El Ateneo.
- FRANCO, C., MAÑAS, I. y JUSTO, E. (2009). “Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness”. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 11-22.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Ley Orgánica 1/1990, del 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 4/X/1990.
- MARTÍNEZ, B. (2005). “Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1).
- MENDIA, R. (1999). “Gradación de medidas de tratamiento a la diversidad”. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 13-16.
- MONZÓN, J. (2009). *Los centros de apoyo a la formación e innovación del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma Vasca (Berritzegune). Análisis de los puestos de trabajo desde el punto de vista de sus profesionales*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbao. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- MONZÓN, J. (2010). “El análisis de materiales y secuencias didácticas como dinámica de atención a la diversidad”. En L. Rayón (Ed.), *Materiales curriculares, integración de las TIC y atención a la diversidad*. Madrid: MEC. (En prensa).

- NIETO, J. y PORTELA, A. (2006). "Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación". *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- ORCASITAS, J. R. (2003). "20 Años de integración escolar en el País Vasco: haciendo historia..., construyendo un sistema educativo de calidad para todos". En *Guztiontzako Eskola. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Donostia: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- PARRILLA, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- RODRÍGUEZ, M. (2001). "Tres escenarios en una época de cambio". *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 46-49.
- RODRÍGUEZ, M. (2006). "El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado". *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: PREALC/UNESCO.