

370.19

B725i.E

2011

C.1

**GUÍA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA:
Desarrollando el Aprendizaje y la
Participación en las Escuelas**

3ª Edición sustancialmente revisada y ampliada

Tony Booth y Mel Ainscow

C.Ord

Traducción y Adaptación:
Yolanda Muñoz Martínez
Ignacio Figueroa Céspedes

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
BIBLIOTECA

**Guía para la Inclusión Educativa:
Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas.**
3ª Edición.

Título original: *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; 3rd edition 2011
Escrito por Tony Booth y Mel Ainscow
Copyright © 2011 CSIE

De la traducción y adaptación al castellano:
Yolanda Muñoz Martínez¹ e Ignacio Figueroa Céspedes²

Original disponible en: CSIE, The Park Centre, Daventry Road, Knowle, Bristol BS4 1DQ, UK. Tel: +44 (0)117 353 3150; www.csie.org.uk

Esta versión en castellano está editada y distribuida en Chile por la Fundación Creando Futuro con el permiso escrito de CSIE. La traducción no ha sido verificada por CSIE. En caso de duda, la versión original en inglés prevalece (ISBN 978-1-872001-68-5).

Colaboradores: Ana de las Heras Cuenca, Carmen Alcaide Spíritu, Mario Martín Bris, Laura Rayón Rumayor, Araceli Carvajal Labbé.

© copyright Tony Booth 2011

Diagramación e Impresión: Gráfica LOM

1 Yolanda Muñoz Martínez es profesora de la Universidad de Alcalá (Madrid, España) en el área de Didáctica y Organización Escolar. Actualmente es subdirectora del Departamento de Didáctica. Es Doctora en Educación, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio. Ha ejercido como profesora de Educación Primaria, y ha sido miembro de Equipo Directivo de Centro Educativo. Su campo de investigación y docencia es la Atención a la Diversidad desde una Perspectiva Inclusiva, como también la Formación del Profesorado, habiendo participado en diversos proyectos de Investigación e Innovación sobre la temática.

2 Ignacio Figueroa Céspedes es psicólogo de la Universidad de Santiago de Chile y Magíster en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Actualmente trabaja como Director Académico de Via Magis Capacitación y es docente de extensión de la Universidad Diego Portales. Posee experiencia en asesoría técnica en la temática de la Educación Inclusiva y Cognitiva, la mejora de la Convivencia Escolar y el Desarrollo Integral.

	Prólogo a la edición chilena	7
	Contexto de la tercera edición del Índice	11
	Palabras de aliento	13
Parte 1	Una visión general del Índice	17
Parte 2	Un singular enfoque para el desarrollo de tu escuela	31
Parte 3	El Uso del Índice para adoptar medidas	79
Parte 4	Indicadores con preguntas	117
Parte 5	Recursos	281

- A2.9 La escuela anima a que los niños y adultos se sientan bien consigo mismos
 A2.10 La escuela contribuye a la salud de niños y adultos
 C1.6 Los niños aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales

Figura 8: Indicadores para 8 conceptos clave para la dimensión global¹⁷.

Ciudadanía global

- A1.7 La escuela es un modelo de ciudadanía democrática
 A1.8 La escuela fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.

Dimensión C, donde todos los indicadores se unen local y globalmente

Diversidad

- A1.9 Los adultos y niños son receptivos a la variedad de identidades de género
 C2.6 Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.

Desarrollo sustentable

- A2.3 La escuela fomenta el respeto a la integridad del planeta Tierra
 B1.12 La escuela reduce su huella de carbono y el uso de agua
 B1.13 La escuela contribuye a la reducción de residuos
 C1.7 Los niños investigan la Tierra, el sistema solar y el universo
 C1.8 Los niños estudian la vida en la Tierra
 C1.9 Los niños investigan las fuentes de energía

Valores y percepciones

- A2.1 La escuela desarrolla valores inclusivos

Derechos humanos

- A2.2 La escuela fomenta el respeto de todos los derechos humanos

Justicia social

- A2.7 La escuela rechaza todas las formas de discriminación

Interdependencia

- A1.8 La escuela fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo
 C1.1 Los niños exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos
 C1.2 Los niños investigan la importancia del agua
 C1.3 Los niños estudian la ropa y la decoración del cuerpo
 C1.5 Los niños aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y en el mundo
 C1.7 Los niños investigan la Tierra, el sistema solar y el universo

Resolución de conflictos

- A2.8 La escuela promueve las interacciones no violentas y la resolución pacífica de conflictos

2.4. Prestando atención al currículum

¿Cuáles son las implicancias de los valores inclusivos en el cómo y el qué enseñamos y aprendemos? Si los valores tienen que ver con cómo deberíamos vivir juntos, entonces el currículum tiene que ver con lo que debemos aprender para vivir bien.

Tras la publicación de las últimas versiones del Índice, algunas veces hemos hecho la petición de las implicaciones que los valores inclusivos del Índice tienen en todos los aspectos de la escuela, la sala de profesores, las clases, los patios, las relaciones entre los niños y los adultos y en cómo enseñamos y aprendemos. Pero ahora nos damos cuenta que dejamos un gran vacío, ya que no especificamos las implicaciones de nuestro marco de valores para las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Hubiera sido imposible en el momento de rigidez sobre planificación del currículum que siguió a la puesta en marcha del currículum nacional a finales de los años 80, enfrentarse a la fuerte determinación del gobierno sobre lo que debía ser enseñado y que se consideraran alternativas.

Ahora hemos tratado de cubrir ese vacío en el currículum a pesar de que estamos en un momento de gran restricción en la innovación curricular, particularmente en las escuelas secundarias. En esta nueva edición del Índice se presenta una nueva sección con sugerencias sobre el currículum en la Dimensión C. Esperamos que esto promueva el diálogo en Reino Unido y en cualquier otro lugar, sobre la naturaleza de un currículum inclusivo, sobre lo que se enseña en las escuelas y por qué, y cuál sería un currículum apropiado para el siglo XXI. Vemos la necesidad de cambiar la forma en que se estructura el conocimiento y las competencias en las escuelas, considerándolo una cuestión fundamental en educación y parte de la solución a la presión de los problemas sociales y medioambientales de carácter nacional y global.

Esperamos, entonces, que nuestras ideas sobre el currículum produzcan ondas que proporcionen una fuerza que se una a las olas que otros han creado. El significado del currículum escolar tiene dos elementos, por un lado se refiere a las intenciones de la enseñanza, las actividades de aprendizaje planificadas y como estas se estructuran en cada asignatura; por otro lado puede también denotar todo aquello que los niños y los adultos aprenden a través de su experiencia en la escuela. Cómo aprendemos y enseñamos debe formar parte de este currículum menos formal.

El Índice anima a la gente a reflexionar sobre las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, atendiendo cuidadosamente a la experiencia

17 <http://esd.escalate.ac.uk/2179>

de aprendizaje de los niños, podemos acercar lo que se enseña a lo que se aprende. Ofrece la oportunidad, tanto a los niños como a los adultos, de controlar aquellos aspectos menos formales del currículum que son muchas veces los aspectos más importantes. Por ejemplo, al cuestionar la creación de jerarquías a través de las que los niños y adultos aprenden su lugar, el Índice promueve el diálogo sobre cómo la educación puede transformar más que reproducir las normas existentes sobre las relaciones sociales.

Pero en esta edición del Índice además nos hemos centrado en las implicaciones de los valores inclusivos para aquellos aspectos más formales del currículum, las programaciones didácticas. Somos conscientes de que la concepción del currículum depende de nuestra visión sobre las escuelas y las aulas. Se pueden concebir las escuelas como lugares en los que se contribuye a la educación de las comunidades, más que como lugares que monopolizan dicha educación. Las aulas deben ser concebidas más allá de las cuatro paredes que representan. Desde esta perspectiva el currículum sirve a la educación de las comunidades, a todos nosotros, más que sólo a los niños en la escuela. El currículum puede expresar como, tanto adultos y niños, quieren estructurar su aprendizaje y el conocimiento sobre el mundo, y por lo tanto no está limitado ni a las escuelas ni al año escolar.

Escuchando lo imprescindible

El marco de valores es una forma muy dulce de expresar los compromisos y determinar el contenido del currículum. Pero puede ser importante darle un cariz más fuerte. Hacia el final de su vida, Theodor Adorno, un sociólogo, dio una conferencia expresando su preocupación sobre la forma en que la educación había respondido a las lecciones sobre el holocausto:

“La demanda principal de cualquier sistema educacional es que Auschwitz no vuelva a suceder. Su prioridad antes de cualquier otro requisito es tal que no creo que necesite y ni deba justificarlo. Yo no entiendo por qué se le ha dado tan poca importancia hasta ahora¹⁸.”

Adorno utiliza el holocausto como una metáfora para los conflictos, destructivos y rompe almas, sobre los que la educación debe tener un papel para que puedan evitarse. Él nos pide que tengamos en cuenta que las

18 Adorno, T. (1966). *First presented as a radio lecture on 18 April 1966, under the title 'Pädagogik nach Auschwitz'*. Traducción al inglés 'Education after Auschwitz', en: Adorno, T. (2005) *Critical Models: Interventions and Catchwords*, New York, Columbia University Press. Available online at <http://ada.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/auschwitz/AdornoEducation.pdf>

sociedades pueden caer en la barbarie, para que se realicen cambios en la forma en que educamos a nuestros hijos.

El Índice tiene indicadores que están directamente relacionados con los valores de la no violencia y el respeto a la diversidad, que se acercan bastante a la preocupación expresada por Adorno. Pero los argumentos para llevar a las personas hacia una nueva relación con el medio, si se quieren preservar los recursos para vivir, son tan imprescindibles como la necesidad de evitar el racismo y otros conflictos. Lo que implica aprender sobre los efectos de lo que consumimos y cómo podemos crear alternativas.

Nuestro marco de valores sugiere la revisión sobre la naturaleza del currículum de manera que se promuevan acciones sobre sustentabilidad, se reflejen los derechos, se una a la gente globalmente, se ofrezca a los niños cierto control sobre sus vidas y se les prepare para ser ciudadanos activos nacional y globalmente. Las propuestas sobre el currículum que presentamos giran en torno a estas ideas.

Materias y contenidos del currículum

En la Figura 9 se establecen las materias y contenidos para dos tipos de currículum. A la derecha se muestra un listado de materias tradicionales. Se pueden encontrar en las escuelas en cualquier momento de los últimos cien años y son familiares en la mayoría de países del mundo. Si nos preguntamos sobre su origen, podemos concluir que no están diseñadas para atraer el interés de todos los niños, sino más bien para preparar a una élite para la tradicional educación universitaria. A la izquierda encontramos una serie de contenidos de un currículum global basado en los derechos y la sustentabilidad. Estos contenidos no son materias, pero se pretende darles el mismo estatus que a las asignaturas o materias tradicionales.

El nuevo currículum se ha construido a partir de la consideración de las implicaciones de nuestro marco de valores, nuestras lecturas, experiencia y conversaciones con los colegas. Por ejemplo, un colega de Japón sugirió que añadiéramos un esquema relacionando el currículum con las necesidades básicas de comida, agua, ropa, alojamiento, salud y cuidado. “Sun Yatsen¹⁹ dijo que las necesidades básicas eran la comida, ropa, alojamiento y transporte”; a través de esta conversación se incorporó el transporte como una materia ampliada para incluir “cuándo, por qué y cómo se mueve la gente de una localidad a otra por el mundo”. Se incluyen cuestiones sobre los medios de transporte, mercado e inmigración dentro y entre países. Permite establecer

19 Político chino de mediados del siglo xx.

la relación con una de las preguntas sobre inclusión que tienen que ver con los países económicamente ricos: “¿Qué es una política e inmigración ética?” cuando exploren dicha pregunta se debe ayudar a los niños a comprender los niveles de desconfianza mostrados hacia muchos de aquellos que huyen de los conflictos o la pobreza y buscan asilo o trabajo en otro país.

Las temáticas que aparecen a la izquierda de la Figura 9 muestran las preocupaciones comunes de de las personas en todos los lugares. Se podría utilizar para construir el currículum en ciudades y pueblos de China, Burma o la República Democrática del Congo, así como en Inglaterra y Alemania y así se relaciona a las personas entre estos países y circunstancias. Proporcionan la base de un currículum para personas desde tres a ciento tres años, para los niños de pre básica, primaria, secundaria y educación superior. Son contenidos que pueden relacionarse con experiencias compartidas por todos los niños, independiente de sus logros. Se preocupan por las actividades de las personas en las comunidades alrededor de las escuelas y así reforzar la contribución que el currículum puede hacer a las familias de todos los niños.

Se consideran de forma conjunta las distintas actividades y el trabajo, de manera que las escuelas preparen a los niños para que consideren el trabajo asalariado como una actividad pagada entre otras actividades satisfactorias que realizan en sus vidas. Al reflejar los tipos de trabajos en los que las personas normalmente trabajan, este currículum puede romper la distinción entre la educación vocacional y la académica.

Figura 9: Comparando las materias del currículum.

Un currículum global basado en los derechos		Un currículum tradicional
Comida		Matemáticas
Agua		Lengua y literatura
Ropa		Lenguas extranjeras
Casas/edificios		Física
transporte	→	Química
Salud y relaciones	←	Biología
El entorno		Geografía
La energía		Historia
Comunicación y tecnologías de la comunicación		Diseño y tecnología
Literatura, artes y música		Arte
Trabajo y actividades		Música
Ética, poder y gobierno		Religión
		Educación física
		Salud y educación social

El currículum basado en los derechos de la Figura 9 se articula a través de los indicadores y preguntas de la Dimensión C en la sección 1: Construyendo un currículum para todos (ver figura 10). El resultado es un resumen de currículum que se presenta con suficiente detalle para que cada escuela pueda crear su propio currículum, si fuera posible recrear la forma en la que las escuelas trabajaban antes de que se les dirigiera únicamente hacia el currículum nacional. Las distintas temáticas han sido revisadas lo más posible con distintos expertos así como a través de una amplia revisión de la literatura.

Figura 10: Indicadores de la Dimensión C, Sección 1: “Construyendo un currículum para todos”.

Los niños exploran los ciclos de la producción y consumo de comida
1. Los niños investigan sobre la importancia del agua
2. Los niños estudian sobre la ropa y la decoración del cuerpo
3. Los niños descubren cosas sobre las casas y la construcción del entorno
4. Los niños consideran cómo y por qué la gente se mudan de población y alrededor del mundo
5. Los niños aprenden sobre la salud y las relaciones
6. Los niños investigan la Tierra, el sistema solar y el universo
7. Los niños estudian la vida en la Tierra
8. Los niños investigan los recursos energéticos
9. Los niños aprenden sobre la comunicación y la tecnología de la comunicación
10. Los niños crean y se vinculan a la literatura, el arte y la música
11. Los niños aprenden sobre el trabajo y lo relacionan con el desarrollo de sus intereses
12. Los niños aprenden sobre la ética, el poder y el gobierno

Pero puede que se encuentren carencias o temas que se considera que están expresados de una manera inexacta, en ese caso su colaboración es bienvenida, y hemos creado una web para que se puedan expresar todas estas colaboraciones (www.tonybooth.org-contactinfo@tonybooth.org).

El tipo de currículum refleja una larga tradición de fomentar el desarrollo de planes de estudio que parten de la experiencia compartida de los niños. Se le da una mayor importancia a las cuestiones medioambientales. Se anima a las escuelas a relacionarse con un recurso acuático: un río cercano y además un río en otra parte del mundo, ya que la comprensión de los ríos en otros lugares proporciona una comprensión sobre sus vidas, sus climas y quizás del origen de sus conflictos.

Adaptando el currículum tradicional

Hay dos filas en la Figura 9, las escuelas de educación primaria y secundaria en Inglaterra amplían su currículum, como hemos indicado a través de actividades “transversales” y temas de las materias de la izquierda.

Muchas escuelas ya han integrado los aspectos propuestos sobre actividades de enseñanza y aprendizaje sobre ciudadanía, sostenibilidad, promoción de la salud, y han añadido una dimensión global a los temas transversales, los proyectos y la resolución de problemas. Las escuelas realizan los días verdes, la semana de la sustentabilidad, siguen la década sustentable, usan obras de teatro o el atletismo para explorar la interdependencia global, las finanzas, la comida, la ética, el poder y el gobierno. Crean proyectos tecnológicos para transmitir información y explorar el reciclaje y el ahorro energético. Deben usar los materiales para relacionar más en profundidad un currículum más tradicional con las vidas y experiencias de los niños, recogiendo ideas de las áreas que menos atención se le ha prestado como puede ser “la ropa y la decoración del cuerpo” y el “transporte”.

Desarrollando un currículum para el siglo XXI

Aunque existe dos filas en la Figura 9, al diseñar el currículum alternativo nos hemos asegurado de que el conocimiento asociado con un currículum tradicional esté incluido en este nuevo esquema.

Los contenidos de física y química deben entenderse como parte de la comprensión de la Tierra, el sistema solar y el universo, pero además surgen como parte de muchas otras áreas y particularmente para la física cuando hablamos de la energía. La biología surge al comprender los ciclos alimenticios y la salud, pero más coherentemente en el contexto de la biodiversidad. Por supuesto cualquier escuela desea que sus alumnos sean competentes en lengua y matemáticas. En este esquema, nos centramos en la lecto-escritura a través del área de comunicación y a través de otras áreas del currículum. La historia se trata en cada una de las áreas a la hora de enlazar pasado, presente y futuro, una idea que parece estar de acuerdo con la posición que la Asociación de Historia ofreció en la revisión gubernamental del currículum de primaria en 2009: “Apoyamos totalmente... el desarrollo de un currículum nacional menos prescriptivo y más flexible que hace uso de asignaturas como la historia como una herramienta para el aprendizaje²⁰”.

20 Asociación Histórica (en Revisión Independiente del currículum de Primaria DCSF 2009).

Las matemáticas también se convierten en un tópico interdisciplinar. Aunque aparecen voces que la naturaleza jerárquica del conocimiento matemático requiere que se enseñe como una materia separada y que el hecho de enseñarlo a través de diferentes asignaturas impediría su comprensión, lo cierto es que también existe inquietud sobre la motivación de los niños para comprender las matemáticas, así como un logro limitado cuando se enseñan las matemáticas como una asignatura desconectada del mundo real.

Entender las matemáticas como un recurso interdisciplinar no es incompatible con la idea de las matemáticas como un sistema complejo de pensamiento que avanza con los niños a medida que progresan en la escuela. A medida que hacemos las cosas de una forma distinta, nos encontramos con nuevos problemas que resolver.

Haciendo comparaciones

La “Revisión de Rose” fue una de las tres revisiones que se han hecho de educación primaria, que proponía una revisión del currículum en la primera década del siglo XXI. Las estructuras que proponía se muestran en la Figura 11. Todas estas revisiones se basan en principios que coinciden en parte con el marco de valores del Índice. Aunque enfatizan los temas transversales, en la manera de enunciarlos subyace el peso de las expectativas tradicionales. Cada uno fue concebido para encajar el currículum básico con una asignatura del currículum de secundaria, lo que limita sus aspiraciones.

¿Qué se puede conseguir con las propuestas de cambio del currículum?

Ni la Revisión de Rose ni la revisión más amplia de la Revisión de Alexander (Alexander Review) se han implementado por parte de los gobiernos, por lo que no esperamos que nuestras sugerencias se pongan en marcha inmediatamente a nivel nacional. Nuestro único poder es a través de la fuerza de nuestras ideas para comprometer a otros en el debate. A nosotros nos mueve la idea de que el currículum que proponemos se acerca mucho más a lo que las personas normalmente aprenden fuera de la escuela y en la educación que va más allá de la escuela. El currículum es lo que refleja de una forma más cercana la vida, experiencia y futuro de los niños. Creemos firmemente que hay que cambiar el currículum, así como la gente tiene que alejarse de la idea de dependencia del petróleo, de la creencia de que pueden seguir aumentando el consumo de los demás recursos finitos del planeta, y de la idea de que el planeta puede seguir absorbiendo las cantidades crecientes de basura y desperdicios de una forma saludable.

Nosotros creemos que todas estas cuestiones están conectadas y tenemos una perspectiva optimista.

Figura 11: ¿Nuevo currículum para los mayores?

Revisión independiente del currículum de primaria (iniciativa del gobierno) (Revisión de Rose)	Revisión de primaria de Cambridge (revisión de Alexander)	Programa Baccalaureate internacional de los primeros años ¹²
Comprensión del inglés, la comunicación y las lenguas	Lengua, comunicación oral y escrita	Lengua
Comprensión de las matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Comprensión científica y tecnológica	Ciencias y tecnología	Ciencias
Comprensión de la historia, la geografía y lo social	Espacio y tiempo	Estudios sociales
Comprensión de desarrollo físico, la salud y el bienestar	Salud física y emocional	Educación personal, social y física
Comprensión de las artes	Artes y creatividad	Artes
Educación religiosa	Fe y creencias	
Ciudadanía	Ciudadanía y ética	

Barreras, recursos y apoyo

Los adultos y los niños conectados a las escuelas ya poseen, entre ellos, una gran cantidad del conocimiento detallado que necesitan con el fin de desarrollar sus escuelas. Este conocimiento se puede poner en juego cuando se comparte de una forma abierta y se recibe como una contribución al diálogo. Tres ideas clave en el Índice, que pueden ayudar a dar forma y dirigir dicho conocimiento compartido y prestar atención a lo que debe ser investigado con mayor profundidad para que se puedan tomar decisiones informadas, son: “las barreras al aprendizaje y la participación”, “los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación” y el “apoyo a la diversidad”. Las preguntas que encontramos en la Figura 12 conectan estas tres ideas; cuando se comparten a través de un proceso participativo y se conectan con el desarrollo de valores inclusivos, pueden generar ideas para la revisión, planificación e implementación incluso sin los indicadores y preguntas de la parte 4 del Índice.

21 www.ibo.org/pyp/curriculum/Index.cfm

Figura 12: Barreras, recursos y apoyo.

¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación surgen dentro de la escuela y sus comunidades?
¿Quiénes experimentan barreras al aprendizaje y la participación?
¿Cómo pueden reducirse las barreras al aprendizaje y la participación?
¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?
¿Cómo se pueden movilizar recursos adicionales para el aprendizaje y la participación?
¿Cómo deberían desplegarse los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación?

Barreras para el aprendizaje y la participación

Cuando los niños encuentran “barreras” se impide el aprendizaje y la participación. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto de la escuela: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y políticas, la relación entre los niños y los adultos y los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites de la escuela, en las familias o comunidades, y en las políticas y eventos nacionales e internacionales.

Pero debemos resistir la tentación de ver las barreras al aprendizaje y la participación sólo en lugares que escapan a nuestra responsabilidad, donde tenemos pocas posibilidades de intervenir. Aunque debemos ser conscientes de todas las barreras, nuestros esfuerzos por eliminar las barreras en la escuela deben centrarse en que tanto el personal, como los niños y sus familias pueden hacer algo al respecto, sobre todo cuando trabajan de forma conjunta.

El identificar las barreras al aprendizaje y participación no se trata de apuntar lo que está mal en la escuela; la inclusión es un proceso sin final, que implica un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender. Algunos pasos positivos en este sentido tienen que ver con descubrir las barreras y diseñar planes para eliminarlas a través de un espíritu de colaboración abierta.

Reemplazar las necesidades educativas especiales

El uso del concepto de “barreras al aprendizaje y la participación” puede ayudar a resolver las dificultades educativas reemplazando la identificación de los niños con “necesidades educativas especiales”. La idea de que las dificultades educativas pueden ser resueltas etiquetando a los niños de esta

forma y después llevando a cabo una intervención individual, tiene considerables limitaciones. Entender las “deficiencias” o la discapacidad de los niños como la causa principal de sus dificultades educativas, nos desvía de las barreras existentes en todos los contextos y sistemas en el resto de aspectos y oculta las dificultades que los niños “sin etiqueta” experimentan. Esa visión fomenta la visión de los niños a través de una lente de la “deficiencia” más que como una persona integral que puede ser objeto de una serie de presiones segregadoras o excluyentes.

La educación basada en necesidades especiales tiende a ignorar a aquellos categorizados por género, clase o etnia. Por ejemplo, en Inglaterra al menos dos veces más niños que niñas están clasificados como de “necesidades educativas especiales²²”.

Este desequilibrio se detecta también en aquellos que no están etiquetados pero si son vistos como con bajo nivel de rendimiento o con dificultades en el comportamiento. Estos perfiles han persistido durante décadas, sin embargo se les ha prestado relativamente poca atención. Esto sugiere que las dificultades educativas, las barreras al aprendizaje y la participación, tienen algo que ver con la interacción entre el género y las condiciones en las escuelas, y que la reducción de las barreras depende de que pensemos y actuemos de una forma diferente con respecto al género.

El Índice motiva a las personas de las escuelas a reconsiderar cómo responden a las formas de masculinidad y feminidad, así como a otras identidades de género. Etiquetar a los niños como que tienen “necesidades educativas especiales” nos puede llevar a tener unas expectativas bajas. Cuando categorizamos a los niños como “talentoso o superdotado”, puede convertirse en parte de la creación de una jerarquía de valoración de los niños en estudiantes “por debajo de lo normal”, “normal”, y “por encima de lo normal”. En la práctica a algunos niños se les clasifica de ambas formas como “de necesidades educativas especiales” y como “talentosos o superdotado”; muchas escuelas trabajan duro para valorar a los todos los niños de igual manera independientemente de sus etiquetas, pero están luchando contra percepciones más amplias, a las que sus etiquetajes también están contribuyendo. Por lo tanto deberíamos reflexionar mucho, antes de etiquetar a alguien de “necesidades educativas especiales” o “ACNEE” o cualquier otra categoría de “anormalidad”.

22 Oficina para los Estándares en Educación (2010) *The special educational needs and disability review*, London, Ofsted.

Reducir a un niño a unas siglas es una práctica común que implica un acto especialmente irrespetuoso. La respuesta estereotipada a las dificultades educativas se ha constituido en términos de separación, currículum “diferenciado” e individualizado y mayor ayuda de los asistentes educativos, lo que puede impedir la relación con otros niños y con los adultos.

Cuando en clase se lleva a cabo una actividad grupal, normalmente podemos observar a un ayudante o asistente, menos cualificado que el profesor, trabajando con un grupo de niños que se han clasificado por tener más dificultades. La persistencia de este modelo de agrupamientos para responder a los niños que experimentan dificultades, a pesar de las numerosas recomendaciones de adoptar otras medidas, es una muestra del poder que el enfoque de “necesidades educativas especiales” tiene para limitar el pensamiento creativo acerca de cómo se podría ofrecer el apoyo.

El concepto de “necesidades educativas individuales” ha sustituido la noción de “necesidades educativas especiales” en aspectos prácticos de algunas autoridades locales y sus escuelas; tiene la ventaja de que se han diseñado de manera conjunta políticas y prácticas para todos los niños que tienden a ser objeto de los procesos excluyentes/segregadores en las escuelas, pero mantiene el foco en la respuesta individual más que en la eliminación de las barreras y la movilización de recursos en las culturas, políticas y prácticas del contexto, entendido como un todo.

El concepto de dificultades educativas debe ser superado por el de “eliminar barreras al aprendizaje y la participación”, y así ha ido aumentando, en parte a partir de la introducción del Índice de Inclusión en el año 2000. Sin embargo, el uso de esta idea en los documentos oficiales no se ha acompañado de un cambio en antiguas formas de pensar, y así las presiones para seguir utilizando el término “necesidades educativas especiales” se han mantenido.

Este lenguaje se usa en el código de práctica²³ sobre necesidades educativas especiales, en el uso de los planes de trabajo individualizados, en las adaptaciones curriculares, en los informes sobre gastos que emiten las escuelas, etc. Aunque no están obligados a usar el término por ley, se fomenta que las escuelas designen a un “coordinador de necesidades educativas especiales²⁴”.

23 Departamento de Educación y Competencias (Department for Education and Skills) (2001). *The Special Educational Needs Code of Practice*, London, DFES.

24 “Special Educational Needs Code of Practice and Teacher Training Agency’s ‘standards for special educational needs co-ordinators’”.

Los términos alternativos, que son más recomendables, son “coordinador del apoyo al aprendizaje”, “coordinador del desarrollo del aprendizaje”, o “coordinador de la inclusión”, ya que fomentan una respuesta más imaginativa y flexible a las barreras al aprendizaje y la participación y cómo estas pueden ser reducidas.

Si el personal educativo pretende tomar las riendas sobre la manera de pensar las dificultades educativas, deben entonces usar el lenguaje de “necesidades educativas especiales” sólo cuando se requiere oficialmente y permitirse un pensamiento alternativo basado en las barreras al aprendizaje y la participación que inunde las prácticas, culturas y políticas de sus escuelas.

Esta reflexión sobre cómo se utilizan los distintos conceptos se puede usar para reafirmarse cuando todavía siguen persistiendo viejas formas de pensar. “Un niño que está experimentando barreras al aprendizaje y la participación puede ser fácilmente clasificado como un ‘niño con barreras’ como un eufemismo de ‘niños con necesidades educativas especiales’.

Modelos sociales e individuales de discapacidad

El uso del concepto de “barreras al aprendizaje y la participación” para expresar las dificultades que los niños experimentan, más que el término de “necesidades educativas especiales”, pone en contraste un modelo social con una visión de las dificultades educativas basado en el modelo “médico” o del “déficit individual”.

La discapacidad puede ser definida como una “limitación de una función física, intelectual o sensorial²⁵” a largo plazo, aunque la noción de discapacidad intelectual es problemática y puede sugerir una base física injustificada para las dificultades en el aprendizaje. La discapacidad puede verse como una barrera para la participación, para personas con dificultades, dolor crónico o enfermedad. El modelo médico o el modelo individual de discapacidad, considera las barreras que tienen que afrontar las personas con discapacidad, como una consecuencia directa de sus discapacidades. La visión de un modelo social sobre la discapacidad tiene que ver con entender que la discapacidad se construye a partir de la experiencia de las personas con distintas dificultades de relación de su cuerpo y el entorno social y físico. A menudo la discapacidad surge dentro del entorno en forma de actitudes y prácticas discriminatorias y al no ser capaces de eliminar los

²⁵ Adaptado de “Disabled People’s International (1982) Proceedings of the First World Congress, Singapore: Disabled People’s International”.

obstáculos para acceder y participar. En otras ocasiones, surge a partir de la interacción entre el medio y la persona con una discapacidad, enfermedad o dolor crónico.

Aunque no hay mucho que relativamente puedan hacer las escuelas para superar la discapacidad, si que pueden ayudar a evitarlo para algunos niños a través de la prevención de la enfermedad y la atención a un entorno saludable. Sin embargo las escuelas pueden reducir considerablemente las barreras que surgen a partir de actitudes y acciones discriminatorias, así como las barreras institucionales que se ponen a las personas con discapacidad. A las escuelas se les obliga por ley a llevar a cabo “adaptaciones razonables” para apoyar la participación de los niños con discapacidad²⁶. Se puede apoyar enormemente los cambios en las culturas escolares asegurándose de que se contrata a personal con discapacidad en las escuelas.

Discriminación institucional

Las barreras que afectan a la participación de grupos específicos, y que surgen por la forma en que las instituciones están estructuradas o gestionadas, implican una “discriminación institucional”.

El Informe Macpherson²⁷ después de la investigación sobre la forma en había ocurrido el asesinato del adolescente negro Stephen Lawrence, concluyendo que había sido por parte de la policía, se centró la atención en el “racismo institucional” de las fuerzas policiales y en la educación, la salud y los servicios sociales, aunque por supuesto, esa discriminación no se limita al sector público.

El racismo institucional se define como un servicio discriminatorio “a través del perjuicio involuntario, la ignorancia, la irreflexión y los estereotipos racistas, que pone en desventaja a las personas pertenecientes a minorías étnicas”, siguiendo la definición que dio Stokely Carmichael en Estados Unidos cuarenta años antes.

Pero la discriminación institucional es más amplia que el racismo, incluye las distintas formas en que la institución discrimina a las personas por razón de pobreza, género, discapacidad, clase, etnia, orientación sexual, identidad de género, religión, creencias y edad. La discriminación institucional se integra profundamente dentro de las culturas e influye en la forma

²⁶ Departamento de Educación y competencias: “Department for Education and Skills (2006) Implementing the Disability Discrimination Act in schools and early years settings, London, DfES”.

²⁷ Macpherson, W. (1999) Stephen Lawrence inquiry (Macpherson report) Command Paper 4261, vol. 1, London, Stationery Office.

en que las personas son percibidas y las respuestas que se le dan. La discriminación institucional es responsabilidad de todos los miembros de la institución, así que, aunque puede ser anterior a la llegada a la institución de un miembro en particular y puede actuar como una presión sobre sus acciones, cada persona sigue siendo responsable de que pueda resultar discriminación alguna y el dolor causado por las prácticas discriminatorias que irreflexivamente se pueden heredar.

La discriminación institucional crea barreras para la participación, y en educación va a impedir el aprendizaje. La discriminación en serie puede crear una historia educativa empobrecida y unas calificaciones bajas, lo que produce que las personas sean menos capaces de encontrar trabajo. Lo que puede llevar a que el personal de las escuelas no sea representativo para sus comunidades locales. El desarrollo de la inclusión debe implicar a las personas en un proceso doloroso de afrontar sus propias prácticas discriminatorias, actitudes y culturas institucionales. El racismo, sexismo, clasismo, homofobia, transfobia, egoísmo y discriminación por razón de religión, creencias o discapacidad, comparten una raíz común de intolerancia hacia la diferencia y el uso del poder para crear y perpetuar las desigualdades.

Al estar más acostumbrados a hablar y debatir sobre el racismo o el sexismo, el hablar de la discriminación por discapacidad se es menos consciente de la implicación de las personas y las instituciones en la creación de la discapacidad. La aceptación general sin discusión dentro de una escuela de la exclusión de los niños porque tienen una deficiencia o porque se clasifican como "dificultades de aprendizaje" equivale a una discriminación institucional.

La intolerancia a las diferencias está relacionada con la "cultura única", a partir de la cual las instituciones o grupos de personas, definen un modo particular de vida y las identidades que apoya como único modo aceptable de ser. Las personas que no se sienten aceptadas en estas instituciones mono culturales, experimentan este rechazo denominado racismo, sexismo, etc. En las primeras décadas del siglo XXI las voces de los políticos europeos, pero también un número de personas y organizaciones preocupadas de otro modo por reducir la desigualdad, se levantaron en contra del "multiculturalismo"²⁸. Se sugirió que el multiculturalismo había fallado como forma de unir a personas de distintas etnias, sin embargo al rechazar una forma particular de multiculturalismo, estaban consciente o inconscientemente promoviendo la continuación de la cultura única y de la discriminación institucional que esta engendra.

28 Alibhai-Brown. Y (2000) *After multi-culturalism*, London, Foreign Policy Centre. Phillips. T (2004) *Guardian*, May 28th, 2004.

El Índice ayuda a las escuelas a desarrollar multiculturas abiertas y complejas sostenidas por el desarrollo de políticas antidiscriminatorias. La naturaleza de esas políticas debe ir más allá, aunque teniendo en cuenta, los instrumentos gubernamentales como puede ser el "Equality Act 2010". Todos estos requisitos podrían establecerse en el contexto de una escuela con determinación de responder a la diversidad como un valor de todos sus miembros. Las políticas antidiscriminatorias se pondrían en marcha entonces, no porque haya que cumplir con la legislación, sino porque promueven los valores compartidos dentro de la escuela.

Recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

Reducir las barreras al aprendizaje y la participación implica movilizar recursos. Cuando los valores se presentan de forma clara y son compartidos por la comunidad escolar, entonces se convierten en un enorme recurso para la escuela. Se establece un camino común para el desarrollo, la toma de decisiones y ayuda a resolver los conflictos. Los valores inclusivos se convierten en un estímulo constante para ampliar la participación en el aprendizaje y en toda la vida de la escuela.

Del mismo modo el diseño conjunto de las principales intervenciones en una escuela, involucrando los distintos proyectos y programas dentro de un enfoque singular para el desarrollo, se convierte en un recurso a través de una mayor claridad y coherencia.

Así como las barreras, los recursos se pueden encontrar en cada aspecto de la escuela en sus culturas, políticas y prácticas; en los edificios, el equipamiento de clase, libros, computadoras, en el personal docente y no docente, los niños y jóvenes, padres y cuidadores, comunidades y directivos.

Existen siempre más recursos para apoyar el aprendizaje y la participación que los que se están usando realmente dentro de cada contexto. Hay una gran cantidad de conocimiento dentro de la escuela sobre lo que impide el aprendizaje y la participación de los niños. Uno de los principales objetivos del Índice es ayudar a las escuelas a aprovechar este conocimiento para su desarrollo. La idea de que la diversidad puede ser un recurso para el aprendizaje impregna todos indicadores de colaboración entre niños y adultos.

Los recursos en los niños, en su capacidad para dirigir su propio aprendizaje y el juego y para apoyarse mutuamente en el juego, el aprendizaje y la participación puede ser particularmente subutilizados, al igual que el potencial para que el personal para apoyarse mutuamente en el desarrollo.

Las propuestas para una reestructuración del currículum basado en principios inclusivos vincula cada área del currículum local y globalmente y esto lleva a las escuelas a aprovechar los recursos locales para apoyar el currículum. Como el nuevo currículum está relacionado más estrechamente con la vida de los niños y de las personas en sus comunidades, se ve claramente como el entorno físico y humano se convierte en un recurso para el currículum. Los límites del aula van más allá de la misma y de la localidad hasta el mundo.

Apoyo a la diversidad

Cuando se entiende que las dificultades educativas surgen de las “necesidades educativas especiales” de los niños o los jóvenes, entonces parece natural pensar que el apoyo consiste en proporcionar más personal para trabajar con los niños de manera individual para que superen sus problemas. Nosotros adoptamos un concepto de “apoyo” mucho más amplio entendiéndolo como “todas las actividades que aumentan la capacidad de la escuela de responder a la diversidad de los niños y jóvenes de formas que se les valore igualmente”. Entonces los esfuerzos a fin de descubrir y reducir las barreras al aprendizaje y la participación, y movilizar recursos, son actividades de apoyo.

En nuestra definición el desarrollo inclusivo de la enseñanza y el aprendizaje son considerados actividades de apoyo, de ahí que el apoyo implique a todo el personal, los niños y sus familias. Si las actividades de aprendizaje se diseñan para apoyar la participación de todos los niños, la necesidad de apoyo individual se reduce.

El apoyo se da cuando los profesores planifican lecciones teniendo en cuenta a todos los niños, reconociendo sus diferentes puntos de partida, intereses, experiencia y enfoques del aprendizaje. Se da cuando los niños se ayudan unos a otros. Existe una equivalencia entre estar sentado con un niño que lucha por entender la terminología de una lección sobre la biodiversidad, y la revisión de la actividad de modo que se base en una experiencia común para los niños, se extienda el aprendizaje a todo el mundo y el lenguaje pueda ser entendido en general. El apoyo individual a los niños se debe dar siempre con la intención de estimular una mayor autonomía, de aumentar la capacidad del niño de aprender y la capacidad de los adultos y niños de incluirse dentro de las actividades de aprendizaje.

La revisión de los materiales

El desarrollo de una escuela a través del diseño de un marco de valores, la identificación de barreras, recursos y las oportunidades de apoyo, se puede llevar a cabo de una forma más o menos sistemática. Puede implicar a individuos, grupos o a toda la escuela. Las dimensiones, secciones, indicadores, preguntas y cuestionarios del Índice proporcionan un marco amplio para contribuir a un diálogo sobre lo que los niños y los adultos quieren hacer para desarrollar su escuela. Así mismo se pueden usar sistemáticamente para evaluar cada contexto, diseñar un plan de desarrollo inclusivo y ponerlo en marcha.

Dimensiones y secciones

La revisión del contexto usando los materiales del Índice explora la posibilidad de desarrollo en tres dimensiones interconectadas: *creación de culturas inclusivas, producción de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas*. La Figura 13 repite el triángulo del principio que ilustra la forma en que las dimensiones están conectadas.

La experiencia con el Índice en muchas escuelas y en muchos países confirma que estas tres dimensiones están consideradas ampliamente como significativas para estructurar el desarrollo escolar. Se pueden considerar parte de la teoría del desarrollo escolar.

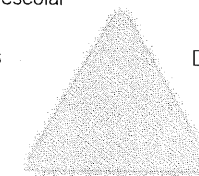
Al igual que los valores deben ser entendidos a partir de una observación de las acciones, la comprensión de la naturaleza de las políticas depende de la observación de los intentos de influir en la práctica. Poner la palabra “política” en la portada de un documento no hace que se convierta en una forma de proceder importante, a menos que represente una intención clara de regular la práctica. Sin una estrategia de implementación, un documento llamado así se convierte en retórico, quizás sólo usado para impresionar a inspectores y visitantes.

Figura 13: El Índice para la inclusión.

Dimensiones para el desarrollo escolar

Produciendo POLÍTICAS inclusivas

Desarrollando PRÁCTICAS inclusivas



Creando CULTURAS inclusivas

La importancia de las culturas

Hemos puesto las culturas a lo largo de la base del triángulo para resaltar su importancia. Es cuando se produce una diferencia en la cultura a partir de las políticas y las prácticas, cuando es posible que se mantengan. Pero la permanencia relativa de las culturas hace que el desarrollo de las comunidades, instituciones y sistemas sean al mismo tiempo posible y difícil. El cambio se resiste y se mantiene gracias a las culturas. Las culturas son formas de vida relativamente permanentes que crean, y están creadas por comunidades de personas. Las culturas se establecen y se expresan a través de la lengua y los valores, a través de historias compartidas, conocimientos, habilidades, creencias, textos, arte, instrumentos, normas formales e informales, rituales, sistemas e instituciones.

Las culturas pueden conceder, reforzar u oponerse a las diferencias de poder. Establecen un sentido colectivo de cómo se hacen las cosas y cómo deberían hacerse. Contribuyen a la formación de identidades en las que la gente se ve reflejada y se afirman a través de actividades de grupo. La identificación con una actividad del grupo proporciona un motivo para mostrar las características de la comunidad a los recién llegados. Así como las identidades, las culturas se forman a partir de múltiples influencias que se relacionan entre sí y que son complejas.

Reflejan las influencias diferentes y similares que actúan sobre las personas y que generalmente implican una superposición de redes de sub culturas. Usamos la palabra "culturas" para reflejar esa pluralidad. Generalmente tratamos de evitar la expresión clima institucional ya que puede reflejar una visión limitada de la escuela, una imagen decidida por los dirigentes de la institución más que un reflejo de la experiencia compartida por todos.

Las culturas implican normas explícitas o implícitas para identificar y responder a los visitantes o las personas de fuera de la institución. Las culturas inclusivas fomentan la aceptación de que existen una variedad de formas de vida e identidades que pueden coexistir, que la comunicación entre ellos es enriquecedora y requiere que se dejen a un lado las diferencias de poder.

Donde la flexibilidad y variación en las actividades se descarta, cualquier cambio puede ser percibido como una pérdida de identidad de los miembros de la comunidad y ser resistido. Las culturas inclusivas comparten los valores y reciben de buen grado a los nuevos miembros, teniendo en cuenta que ello implica siempre una preparación para el cambio.

Cada dimensión se divide en dos secciones, como se muestra en la Figura 15. Esta planificación puede proporcionar un resumen del plan de desarrollo de la escuela. Así las escuelas pueden considerar lo que están planificando para cambiar dentro de cada sección de manera que puedan desarrollar la escuela como un todo.

Indicadores y preguntas

Los indicadores y las preguntas de la Parte 4 del Índice constituyen la mayor parte de sus páginas y son nuestra contribución para responder a la pregunta: "¿qué implicaciones tienen los valores inclusivos para las actividades en todos los aspectos de las escuelas?". Los indicadores son aspiraciones sugeridas para el desarrollo. Cada sección contiene hasta 14 indicadores. Se pueden utilizar para revisar propuestas existentes con la intención de establecer las prioridades a desarrollar.

Son títulos diseñados para la captura de un posible objetivo importante para una escuela comprometida con el desarrollo inclusivo. Algunas veces la importancia de una cuestión como la etnicidad o la deficiencia se refleja por su dispersión a través de los indicadores en su conjunto, más que dándole su propio indicador. Al género se le otorga su propio indicador pero también aparece en muchos otros sitios. Las preguntas definen el significado de los indicadores. Ellos desafían el pensar en un determinado indicador y extraer el conocimiento existente sobre la escuela. Agudizan la investigación sobre la situación actual de la escuela, proporcionando ideas adicionales para el desarrollo de actividades y sirven como criterios para evaluar el progreso. A menudo, las personas ven el poder práctico del Índice cuando comienza a comprometerse con las preguntas. Algunas escuelas que usan el Índice comienzan con debates sobre muy pocas preguntas seleccionadas por un grupo de colegas trabajando juntos. Los indicadores y las preguntas pueden ser utilizadas para iniciar un diálogo sobre los valores y la conexión entre valores y acciones.

Al final de cada grupo de preguntas, aparece una invitación para añadir más preguntas, de este modo los adultos y niños en cada escuela pueden hacer su propia versión del Índice adaptando y cambiando las preguntas existentes y añadiendo las suyas propias.

Algunos indicadores y preguntas se refieren a cuestiones en las que las escuelas comparten responsabilidad con la autoridad local, como por ejemplo la accesibilidad del edificio de la escuela, la admisión de los alumnos, etc. Esperamos que las escuelas y las autoridades locales puedan trabajar

juntos de manera constructiva para producir planes de construcción, admisión, políticas, que propicien la participación de todos los alumnos en las escuelas regulares de la localidad.

En algunas escuelas, el personal o los directivos pueden decidir que no desean comprometerse con algunos indicadores particulares en ese momento, o que estos no apuntan en la dirección que desean. Se espera que las escuelas respondan de diferentes maneras y que adapten el material a sus propias necesidades. Sin embargo, no se deberían adaptar los indicadores o preguntas si el motivo es que un indicador o pregunta supone un reto incómodo.

En otras escuelas los indicadores y preguntas pueden no ser aplicados por su propio carácter, por ejemplo las escuelas que son sólo de niños o de niñas o muchas escuelas que se definen como religiosas, no pretenden incluir a todos los estudiantes de su localidad.

Sin embargo, el personal de dichas escuelas con frecuencia desea planificar un desarrollo inclusivo de sus escuelas y pueden desear adaptar los indicadores y preguntas para que vayan con sus propósitos. A ellos se les exigen los mismos requisitos que a otras escuelas para el cambio inclusivo, por ejemplo, dentro del currículum nacional o en la legislación sobre discapacidad, etnia o igualdad de género.

Cuando el Índice se publicó por primera vez no esperábamos que fuera usado para estimular el desarrollo de las escuelas especiales. El Índice está claramente orientado a que las escuelas incluyan niños de dentro de sus localidades. De este modo, varias escuelas especiales lo han utilizado para eliminar las restricciones en la participación de niños y personal dentro de la escuela.

Figura 15: Planificación.

Creando culturas inclusivas	
Construyendo comunidad	Estableciendo valores inclusivos
Produciendo políticas inclusivas	
Desarrollando una escuela para todos	Coordinando el apoyo
Desarrollando prácticas inclusivas	
Construyendo un currículum para todos	Orquestando el aprendizaje

Cuestionarios

Hay cuatro cuestionarios en la Parte 5 del Índice, que pueden ser usados para estimular el diálogo y las primeras ideas sobre las prioridades para el desarrollo de los niños, padres y cuidadores, directivos y personal.

El primero está basado en los indicadores y está dirigido a cualquier persona relacionada con la escuela. Se debe usar en referencia a las preguntas, para que pueda ser explorado el significado de cada indicador particular. Los otros tres son para los padres y los niños, estos al igual que los indicadores y las preguntas se construyeron pensando en las implicaciones del marco de valores del Índice para la naturaleza de las escuelas.

Compromiso con los materiales

El uso de los cuestionarios se tratará en la siguiente parte del Índice describiendo la forma en que se puede utilizar en los procesos participativos. Hemos resaltado la idea de que no existe una forma correcta de usar los materiales. El desarrollo inclusivo en las escuelas debe estar provocado por: el compromiso con los valores, ver la importancia de integrar las diferentes iniciativas solapadas, cuestionar la naturaleza del currículum planificado y experimentado, usar los conceptos de "barreras al aprendizaje y la participación", "recursos para apoyar el aprendizaje y la participación" y "apoyo" para cambiar el modo en que las dificultades de aprendizaje son consideradas; diseñando el rol que las culturas tienen en mantener y resistir el cambio. Todas estas actividades pueden realizarse de forma separada, pero están puestos de manera conjunta para facilitar una exploración detallada de lo que está ocurriendo en la escuela y lo que debe cambiarse para promover un desarrollo inclusivo.