



MÁS
ALLÁ
DE LA
ESCUELA,
LA VIDA

17, 18 y 19

de noviembre de 2017
Auditorio Axa - Barcelona

Documento resumen

II Congreso Internacional de Orientación Barcelona Inclusiva 2017



Índice

Presentación	3
Intervenciones inaugurales	4
Programa	14
Declaración del Congreso Barcelona Inclusiva 2017	16
Relato del Congreso	17
Comunicaciones	31
Comité Científico	152
Ponentes	155
Comité Organizador	159
Entidades colaboradoras	160

Un marco de reflexión y construcción interdisciplinario para visualizar entornos inclusivos

Un espacio de intercambio para fomentar, desde diferentes miradas, la orientación para la inclusión a lo largo de la vida

Propuestas de cambio para lograr una sociedad inclusiva, con la participación de las personas

E | Congreso Barcelona Inclusiva 2017

pretende dar continuidad al trabajo realizado el año 2014. Así mismo los cambios y las transformaciones sociales de los últimos años nos invitan a seguir reflexionando y construyendo propuestas en los diferentes entornos de vida: la ciudad, el pueblo, el barrio y la calle, donde **las personas pueden adquirir su papel como sujetos activos e independientes para conformar una comunidad humana donde todos caben y son necesarios.**

En estos momentos se quiere recoger la transversalidad de la vida para dar respuesta a la **complejidad de nuestra sociedad para potenciar acciones inclusivas en el ámbito educativo, cultural, social, laboral y urbanístico.**

Invitamos a una reflexión colectiva que no dependa de una sola mirada, sino de una **visión global e integrada.**

A partir del conocimiento de diferentes experiencias, propuestas y proyectos exitosos este congreso quiere constituirse en una **comunidad de aprendizaje**, de debate y reflexión que nos ayude a identificar, des de diferentes ámbitos, las barreras para la inclusión y permita vertebrar iniciativas que contribuyan a su superación.

Intervenciones inaugurales

Bienvenida al II Congreso Internacional de Orientación Barcelona Inclusiva 2017

Montserrat Núñez, Presidenta de ACO

Molt bon dia a tothom/ muy buenos días todos y a todas/ good morning every body. Autoritats.

Es un verdadero honor para nosotros, darles la bienvenida al II congreso internacional de Orientación para la inclusión, y el VIII Encuentro Estatal de Orientación, que se celebra en nuestra ciudad de BCN, capital de Catalunya, terra d'acollida, terra d'oportunitats i terra pionera en iniciatives d'inclusió.

Con el lema ***“Més enllà de l'escola, la vida”, “Más allá de la escuela la vida”, “Beyond the school, comes life”*** este congreso pretende dar continuidad al Trabajo realizado en el 2014.

Queremos que estas jornadas de trabajo sean un espacio de debate, reflexión y construcción de propuestas para una sociedad plenamente inclusiva en las diferentes etapas del ciclo vital y en los distintos entornos de vida: la ciudad, el pueblo, el barrio, la calle,...

Para ello contamos con expertos en los de diferentes ámbitos de la inclusión, social, educativa, laboral y de salud, representantes de entidades, investigadores, profesionales y usuarios.

La perspectiva internacional contextualiza, completa el análisis y abre puertas a la reflexión. Y en estos meses de preparación del congreso, hemos podido contar con la complicidad y apoyo de diferentes universidades del resto del mundo. También, en el marco del congreso, contamos con la participación de ponentes de Australia, Argentina, Grecia o Reino Unido, entre otros.

El reconocimiento como actividad formativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, son, también, indicadores de la colaboración de las administraciones. Aunque quede mucho camino por recorrer.

Así pues,

Nos complace dar apertura al acto de inauguración en el que contamos con la presencia **en la mesa** de:

- Ilustrísimo. Sr. Rafel Homet Ventayol, diputado de educación de la Diputació de Barcelona. Benvingut Rafel
- Ilustrísima. Sra. Laia Ortiz Castellví, 2ª Teniente de Alcalde del Ayuntamiento de Barcelona, del área de derechos sociales. Benvinguda Laia

A ambos les agradecemos su presencia en este acto inaugural.

Queremos manifestar nuestro agradecimiento a las diferentes instituciones, organismos y personas que con su apoyo y colaboración han hecho posible la realización de este congreso.

Y éstas no son palabras vacías. Desde el inicio del congreso, hemos querido incluir e implicar a todas las organizaciones, entidades y profesionales que día a día trabajan para que la inclusión sea una realidad y no solo una quimera.

Así, más de 60 entidades han participado difundiendo el congreso, aportando ponentes, presentado buenas prácticas, reflexiones y dando voz a los usuarios. Su participación forma parte del ADN de este congreso. A todas ellas, muchísimas gracias.

Permítanme que haga un breve repaso.

A las instituciones patrocinadoras:

Generalitat de Catalunya, Diputació de BCN, Ajuntament de BCN, Educaweb, la Universidad de BCN, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Vic, la Universidad de Girona, y la Universitat Oberta de Catalunya.

Entidades: Fuhem Educación, Àrea metropolitana de Bcn, Districte de les Corts, Comisiones Obreras de Educación.

Gracias a todas ellas por su participación, colaboración y financiación en este congreso.

También agradecer el apoyo que hemos tenido en el largo y laborioso proceso de preparación por parte de las distintas entidades colaboradoras.

Por un lado, hemos contado con universidades catalanas: la U. de Lleida, la U. Ramon LLull y de ámbito estatal: la Uned, Univ. autónoma de Madrid y Univ. Illes Balears.

También con universidades de ámbito internacional: la Univ de Cambridge, la U. de Palermo, U. de Atenas, U. de la Gran Colombia, U de La Habana, U. Federal de Rio de Janeiro, U Autónoma de México y Universidad de Australia,...

A todas ellas muchas gracias.

También dar las gracias a la gran colaboración e inestimable ayuda de diferentes entidades: ayuntamientos, asociaciones, fundaciones, centros educativos, entidades sociales, de salud mental, de integración de las personas con discapacidad, de inserción sociolaboral.

Instituciones de investigación y desarrollo, ONG's.

Entidades del tercer sector social de Catalunya, el sindicato de educación USTEC, Colegios Oficiales, la Asociación Internacional para la Orientación educativa y profesional-AIOSP.

Quiero hacer especial mención por su trabajo y dedicación a:

Dincat, Plataforma de l'escola inclusiva, Aspasim y en especial a su director Efrén Carbonell.

A editoriales, revistas, y periódicos, en especial al Diari de l'educació. Agradecerles su importante aportación al congreso.

También agradecer a la *Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España-COPOE*, por su cooperación y apoyo para organizar este congreso.

Agradecemos la participación de ponentes y expertos por sus aportaciones, por compartir sus conocimientos y experiencias y aceptar el reto de construir entre todos una sociedad más inclusiva, més enllà de l'escola, la vida.

A todas las personas que forman el comité científico.

A la Secretaría técnica del congreso, Educaweb, por su constancia y profesionalidad.

Para ir finalizando, permítanme dedicar unas palabras a las personas que de forma voluntaria y anónima han hecho posible que hoy estemos aquí. En momentos difíciles, con su apoyo, dedicación, esfuerzo e implicación han conseguido que este congreso sea una realidad. Gracias a los miembros del comité organizador y al comité de comunicación de ACO y ACPO.

- Anna, Cristina, Sylvie, Emilia, Montse, Francesc, Àngel, Marta, Àngels, Ramon, Teresa, Andrés, Dionisio, Maria Àngels, Laura, Carla
- A las relatoras, Dolors, Esperanza, Assumpta, Josefina, Lourdes, Dolors i Mercè
- A los presentadores, Víctor, Tona i Dolors
- A los fotógrafos, Dolors i Carles

Y por último, nos gustaría manifestar nuestra gratitud a todos los participantes, de Catalunya, comunidades de España, países de Europa, de Brasil, Chile, Colombia, Estados Unidos, y Rusia, los que estáis aquí y los que aún están por llegar.

Gracias a todos vosotros

Os deseamos una feliz estancia en nuestra maravillosa ciudad y esperamos que estos tres días de congreso sean del máximo provecho para todos.

Gràcies i benvinguts

Gracias y bienvenidos

Thank you and wellcome

Un lugar donde cabe todo el mundo

Jaume Francesch Subirana, Presidente de ACPO

Queridas amigas y amigos, estimats participants en el segon congrés d'orientació inclusiva. Benvinguts a Barcelona Inclusiva 2017, benvinguts a Catalunya, bienvenidos a Barcelona Inclusiva 2017, bienvenidos a Catalunya, welcom tu catalonia, welcom tu Barcelona, bianvenin o catalogne, bianveni o BARCELONE, DABROPASALOVECH CATALUNYA, DABROPASALOVECH BARCELONA.-

Bienvenidos y muchas gracias por acompañarnos en este segundo congreso internacional de orientación inclusiva.

Barcelona y Cataluña han vivido desde el 2014 diferentes momentos históricos.

La caída de los mercados financieros , las diferentes crisis económicas y sociales no superadas, la vergüenza de los procesos migratorios forzados por la pobreza y las guerras en África y especialmente en oriente medio. Hasta el año 2015 ha habido 1.015.000 personas que han intentado llegar a Europa a través del Mediterráneo, la presencia del terrorismo radical de Daesh en las calles de Barcelona y como no la dificultad de explicación de la violencia institucional en los últimos acontecimientos del desarrollo del proceso soberanista en Catalunya.

Y a pesar de esto, estáis aquí..., muchas gracias.

Muchas gracias por acompañarnos en este contexto tan significativo, que no queremos ni debemos ignorar.

Bienvenidos a una sociedad que quiere experimentar en democracia y libertad y se esfuerza en conformar nuevos valores y nuevos consensos alrededor de la libertad de pensamiento, del dialogo y de la cooperación y de la independencia del sujeto, una sociedad que cree como Philip Lacadeé, que el abordaje de las problemáticas no deben hacerse desde la ley, sino desde la construcción del vínculo. Una sociedad que os propone que en este congreso reflexionemos sobre el paso de la tolerancia a la diversidad, a la aceptación natural de esta. Una sociedad que a pesar de haber quedado diezmada de exclusión por la explosión de la burbuja financiera y económica, en sus clases populares; a pesar de ser consciente del crecimiento de la vulnerabilidad social, con gravísimos índices de desigualdad, desempleo y marginación. A pesar de reconocer como desde el

sistema se ha expulsado, marginado y ahuyentado cada vez más personas y amplios sectores sociales, y los ha dejado sin derecho a una vida digna, que observa como día a día se impone la cultura de la codicia y se agudizan los desequilibrios sociales, desafiando los límites ecológicos del planeta y donde una minoría de sus ciudadanos mira hacia el otro lado. Haciendo bueno aquello de «Mientras Roma arde, tocamos la «Lira». No quiere mirar hacia el otro lado.

Inexorablemente el paso del tiempo y la voluntad de continuidad nos sitúan en Barcelona inclusiva 2017. Y en Barcelona Inclusiva 2017 no queremos tocar la «Lira», en todo caso queremos construir una gran orquesta proponiendo un espacio y un tiempo donde el deseo de cambio se transforme en una propuesta de pensamientos éticos y de prácticas cotidianas. Donde podamos recoger los valores que George Orwell nos proponía en su obra «El infierno de Barbusse».- Lo importante no es mantenerse vivo, sino mantenerse humano.

Más allá de la escuela, la vida,.. que es el lema del congreso, quiere ir más allá de las fallidas propuestas públicas y por supuesto de la voracidad de los planteamientos neoliberales.

Hay propuestas y experiencias construidas desde hace años para recuperar utensilios cotidianos y valores pedagógicos indispensables para un futuro habitable y en común. Solidaridad, apoyo mutuo y reciprocidad entre iguales.

Más allá de la escuela, la vida ..., Quiere ser un espacio libre, abierto, sin reservas ni condiciones, en el que si se quiere, se puede construir una propuesta colectiva de transformación, en común y para la inclusión.

No quiere tampoco ser un refugio de la disidencia sistémica, sino un espacio y un tiempo con señas comunes de identidad: la autorreflexión crítica y una mirada no neutral sobre la práctica.

De hecho, a pesar de lo que se diga, no existe la neutralidad con ningún proceso intervención social y /o educativa. Barcelona Inclusiva 2017 quiere poder relacionar lo micro con lo macro. Lo que se da en la escuela con los proyectos educativos de ciudad.

Desde el asesoramiento y la orientación es decir desde el acompañamiento, no podemos ni vivir de espaldas, ni ignorar que la realidad construida no es especialmente inclusiva, sino más bien reproduccionista y favorecedora de la exclusión. No podemos actuar sin tener en cuenta por ejemplo, que hasta el 2050, el número de personas mayores de 60 años se triplicará, pasando de 650 millones

(11% de la población mundial) a 2.000 millones de personas (22% de la población mundial). Como tampoco podemos hacerlo sin considerar que más de mil millones de personas viven en todo el mundo con algún tipo de discapacidad; de ellas, aproximadamente 200 millones padecen dificultades considerables en su funcionamiento, por lo que en un futuro la discapacidad y la edad elevada constituirán un motivo de preocupación aún mayor, ya que su prevalencia está incrementándose y esto modificará, nos guste o no, nuestro entorno más inmediato de intervención.

Debemos dirigir nuestra intervención profesional hacia propuestas que den herramientas al otro para su empoderamiento como ciudadano, como alumno, como mujer / hombre, compañero / compañera, madre / padre, alumno, estudiante... y que le permita desde -de la independencia y con capacidad crítica, afrontar las dinámicas del mundo de hoy.

Quisiéramos que Barcelona Inclusiva 2017 fuera el espacio para poder pensar en lo que dice Roger Slee cuanto explica su proyecto de escuela extraordinaria:

«Como la respuesta a la cultura institucional, a la cultura dominante, una respuesta que permite poner el énfasis en una mejor comprensión de los mecanismos y procesos que originan el fracaso escolar y la exclusión social; es la apuesta por un proyecto político, ético y cultural para lograr una escuela con más y mejor democracia y trabajar por un mundo más justo. La educación inclusiva no es una formulación de ideas en torno a la educación especial; sino que es una teoría y una táctica para la reforma educativa y social. »

Más allá de la escuela, la vida, recoge y hace suyo el reto que lanza el Dr. Gimeno Sacristán, a «de la diversidad excluyendo a la diferencia inclusiva», cuando plantea que afrontar el problema de la diversidad y de la diferencia, supone afrontar retos y ámbitos muy polivalentes (la lucha contra las desigualdades, la crisis de los valores y del conocimiento como universales, las respuestas ante la multiculturalidad y la integración de las minorías, la pobreza excluyente, la educación ante el racismo o el sexismo, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la autonomía de los individuos o por la libertad y diversidad sexual).

Recogemos para hacer un diálogo, los conceptos de López Melero, «sobre la tiranía de la normalidad».

Una cultura de la diversidad, no consiste en que las culturas minoritarias se someterán ('integrar') a las condiciones que les

imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad. Proponemos conocer y dialogar también sobre los retos que plantea el Dr. Elly Barnes, miembro de la Orden del Imperio Británico en 2016, por su contribución a la educación, la igualdad y la diversidad, y fundador «de educar y celebrar» LGTBI. (Lesbianes, gays, transexuales y bisexuales)

Abrir a nuevas miradas, como quiere hacer el Segundo Congreso Internacional de Orientación Inclusiva es plantearse y cuestionar como lo hace el sociólogo Cristian Laval los términos «diversidad y diferenciación», cuando los sitúa dentro de lo que llama consumo educativo, afirmando que pueden ser una reproducción de las desigualdades sociales según nuevas lógicas que apenas tienen nada que ver con la escuela única. Laval seguramente tiene razón cuando dice que si las madres y padres son vistos como consumidores y, por tanto, buscadores de la ‘mejor opción para la educación de su hija o hijo entraran fácilmente en el mercado escolar, así está funcionando la oferta educativa privada.

La diversidad que caracteriza a la sociedad, y que afrontará Barcelona Inclusiva 2017, hace referencia al abanico de personas que responden a diversos factores: la lengua, la cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estado socio-económico, el marco geográfico, la edad, la capacidad física, psíquica, o sensorial, la situación afectiva, etc. Cabe resaltar que en esta lista de diferencias que denotan la diversidad, se plantea desde la capacidad, no desde la discapacidad, porque la categoría en la que todas y todos nos podemos incluir es aquella que se refiera a nuestras diversas capacidades. ¿Qué modelo de calle, plaza, barrio o ciudad es necesario para vivir desde la dignidad del respeto a la diversidad? ¿Qué modelo educativo de entorno nos permite romperla? Cuando hablamos de las diferencias, de la diversidad, de la discapacidad, ... incluso de la educación inclusiva, demasiadas veces nos referimos a las personas discapacitadas como ‘Las otras’. Y lo hacemos también los que ideológicamente queremos avanzar hacia una sociedad incluyente. Y decimos cosas como que “nosotros tenemos que trabajar para que las personas discapacitadas se sientan incluidas” o que “debemos reflexionar sobre cómo miramos a las personas discapacitadas”, ... Todo esto lo tenemos que hacer nosotros, los capacitados para todo? , los normales? El nosotros o nosotros diferente de la discapacidad, de la especialidad o de cualquier otro término que inventamos, plantea una relación dual que nos sitúa, a los que lo usamos, ante la diversidad, fuera, ajenos a ella. De esta manera volvemos a la vieja dicotomía de lo normal y lo anormal, situándonos nosotros, por supuesto, en el bando de los normales. No

será mejor posicionarnos en el grupo de los seres humanos; los seres humanos diversos? En la medida en que yo me sienta diferente, diverso, excepcional, capaz para unas cosas y incapaz para otras, iré entendiendo y capacitándome para la educación inclusiva y para la sociedad de la diversidad; ya que la educación inclusiva está contra “la división entre ‘NOSOTROS’ y ‘ellos’; los estudiantes ‘normales’ y los ‘no normales’ y el uso de categorías eufemísticas “La profesora Ángeles Parrilla, que acompañará al Dr. Roger Slee en el diálogo que sobre la escuela inclusiva dinamizará el Dr. J.Ramón Lago de la UVIC, nos plantea cuatro fases para llegar a la inclusión desde la exclusión. La primera, supone la no escolarización de las clases sociales desfavorecidas, los grupos culturales minoritarios, las mujeres y las personas con alguna discapacidad. La segunda, es la de la segregación. Hay escolarización pero en escuelas separadas, diferenciadas según grupos, como es el caso de las escuelas especiales para las personas con discapacidad. La tercera, la de integración, se produce alrededor de los años 70 y representa un avance importante, reconociendo el derecho a incorporarse a la escolaridad ordinaria. En este proceso se van añadiendo algunas personas de los diferentes grupos en la escuela ordinaria, pero sin que ésta haga cambios substanciales. Supone inicialmente el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios en la escuela que acoge a estos alumnos, produciéndose lo que ha sido tachado de simple integración física, no real. La cuarta, y última fase que plantea la Dra. Parrilla, hacia la que queremos ir andando, es la de inclusión. Tiene dos elementos básicos: el primero es el reconocimiento de la educación como un derecho. Pero un derecho, no de un grupo de niñas y niños con unas determinadas características físicas, cognitivas y conductuales, sino un derecho universal para todas las niñas y niños; y no un derecho a la instrucción o la socialización, sino a la educación y a una educación de calidad. Otro elemento es el reconocimiento de la diversidad como un valor, las diferencias individuales como motivo de celebración; y finalmente esta visión inclusiva debe llevar a la transformación de los centros. Debemos fijarnos en cambiar las escuelas, y no centrarnos en ‘rehabilitar’ a las niñas y niños.

Las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por un lado, el reconocimiento de la educación como un derecho y, por otro, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros.

La educación inclusiva constituye, entonces, el reconocimiento del derecho a la igualdad y calidad educativa para todos y se fundamenta en la valoración de la diversidad de las niñas y niños. Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier

persona, con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales y afectivas, en la escuela de su comunidad. Es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras a la aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos (Gordon Porter – New Brunswick) .Se trata, no de lo que se hace a una niña o niño con necesidades educativas especiales, sino de una re-estructuración que afecta toda la escuela. Es una concepción diferente de escuela y de sociedad, por lo tanto afecta también al sistema educativo en su conjunto. La reforma inclusiva supone revisar el compromiso social y el alcance del proceso integrador, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades de algunos alumnos sino a las de todos los alumnos.

Barcelona Inclusiva 2017 pretende dar continuidad al trabajo realizado en 2014 (con el I Congreso internacional Barcelona Inclusiva) y responder al mismo tiempo a los cambios y transformaciones sociales de los últimos años, a seguir reflexionando y construyendo propuestas en los diferentes entornos de vida: la ciudad, el pueblo, el barrio y el calle, donde las personas pueden adquirir su papel como sujetos activos e independientes para conformar una comunidad humana donde todos caben y son necesarios. Más allá de la escuela, la vida, quiere dar respuestas a la complejidad de nuestra sociedad para potenciar acciones inclusivas en el ámbito educativo, cultural, social, laboral y personal. Invitamos a una reflexión colectiva que no dependa de una sola mirada, sino de una visión global e integrada. A partir del conocimiento de diferentes experiencias, propuestas y proyectos exitosos, este congreso quiere constituirse en una comunidad de aprendizaje, de debate y reflexión que ayude a identificar, desde diferentes ámbitos, las barreras para la inclusión y permita vertebrar iniciativas que contribuyan a su superación.

Jaume Francesch y Subirana

Presidente ACPO

Si la libertad significa algo, será, sobre todo, el derecho a decirle a la gente aquello que no quiere oír. George Orwell

P rograma

Viernes 17 de Noviembre

09.00h. Recepción y entrega de documentación

→ Inauguración del congreso

09.45h. Participan: Il·lma. Sra. Laia Ortiz, Ajuntament de Barcelona; Il·lma. Sr. Rafael Homet, Diputació de Barcelona; Hble. Sra. Clara Ponsatí, Generalitat de Catalunya.

→ ¿La Europa inclusiva?

10.30h. Participan: Begoña Roman, UB; Katerina Serguidou, Panteion University of Athens. Dinamiza: Suzanne Bultheel, AIOSP.

12.00h. **Pausa**

12.30h. Presentación de la revista Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación. Joan Serra, ACPO.

12.40h. **Espacio A** - "Orientación para la vida, la sociedad y la comunidad" Participan: Eugenio Díaz, Fundació Cassià Just; Gràcia Ferrer, AQUAS; Segundo Moyano, UOC; Xavier Orteu, Insercoop. Dinamiza: Francesc Vilà, Fundació Cassià Just.

13.30h. **Pausa**

15.00h. Comunicaciones (Espacios A y B)

16.00h. Comunicaciones (Espacios A y B)

→ Sociedad inclusiva

17.00h. **Espacio A** - "El marco de la economía inclusiva" Participan: Arcadi Oliveres, economista; Daniel Raventós, UB; Marina Subirats, sociòloga. Dinamiza: Xavier Palos, XES. **Espacio B** - "Construir una ciudad inclusiva" Participan: Jordi Borja, DESC; Joan Heras, ACIC; Héctor Santcovsky, AMB. Dinamiza: Ole Thorson, AP(A)T.

18.00h. **Pausa**

18.30h. **Espacio A** - "Proyectos inclusivos de entorno". Participan: Pilar Giménez, Ayuntamiento de Ibi; Jaume Graells, Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat; Anabel Gullías, Ayuntamiento de Pontevedra; Ramon Vilà, Districte de les Corts (Barcelona). Dinamiza: Maria-José Ania, Access Friendly.

Espacio B - "Educación, comunidad y equidad: experiencias y perspectivas". Participan: Jordi Collet, UVic-UCC; Música y escena para la inclusión social; Ester Bonal, Xamfrà; Agnès Pàmies, Casal dels Infants. Dinamiza: Toni Tort, UVic-UCC.

19.30h. **Espacio A** - "Contextos de exclusión y vulnerabilidad". Participan: Ricard Gomà, UAB; Victòria Molins, Religiosa Teresiana del Raval; Manel Pousa, Fundació Pare Manel. Dinamiza: Rafael Ruiz de Gauna, Fundació Pere Tarrés.

Sábado 18 de Noviembre

→ Educación inclusiva

09.00h. **Espacio A** - "¿Escuela Inclusiva?". Participan: Ángeles Parrilla, UVigo, Roger Slee, University of South Australia. Dinamiza: José Ramón Lago, UVic-UCC.

10.30h. **Espacio A** - "Educación e Inclusión"

Participan: Javier Onrubia, UB; Miguel Ángel Santos, UdM; Aina Tarabini, UAB. Dinamiza: Teresa Guasch, UOC.

Espacio B - "Prácticas inclusivas"

Participan: Rosa Artigal, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; Fina Mayol, EBM El Trencadís; Sandra Morales, Escola Els Xiprers; Salvador Rovira, Institut Front Marítim. Dinamiza: Efrén Carbonell, Aspasim.

11.30h. **Pausa**

12.00h. **Espacio A** - "Nuevas políticas inclusivas"

Participan: Lorea Aretxaga, Berritzegune Nagusia; Mercè Esteve, Generalitat de Catalunya; Miquel Soler, Generalitat Valenciana; Mabel Villacusa, CEFIRE - Generalitat Valenciana. Dinamiza: Dolors Comas, antropòloga.

12.55h. Presentación revista Educar y Orientar. Sílvia Oria, COPOE.

13.00h. **Espacio A** - "La orientación Inclusiva en Europa"

Participan: Suzanne Bultheel, AIOSP; Màrius Martínez, UAB; Pekka Tukonem, Saunakallion Koulu (Finlândia). Dinamiza: Ana Cobos, COPOE.

14.00h. **Pausa**

15.30h. **Espacio A** - "Inclusión, participación y diálogo en la escuela"

Participan: Tony Booth, University of Cambridge; Gerardo Echeita, UAM. Dinamiza: Ester Miquel, UAB.

16.30h. **Espacio A** - "Inclusión, adolescencia y conflicto"

Participan: José Antonio Luengo, psicólogo educativo; Francesc Puntí, UME - Institutió Balmes; Víctor Rodríguez, FUHEM. Dinamiza: Dolors Camats, politòloga.

Espacio B - "Escuela, diversidad afectiva y sexual"

Participan: José Joaquín Álvarez, Instituto Duque de Riva; Elly Barnes, premio nacional de la diversidad (Inglaterra)-MBE; José Ignacio Pichardo, UCM; Rosa Sanchis, IES Rafael de Villena. Dinamiza: Katy Pallàs, Associació de Famílies LGBTI.

Espacio C - "La transición hacia la escuela inclusiva"

Participan: Enric Font, Director de CEE Vil·la Joana; Antonio González, Institutió Balmes, Iván Ruiz, Centre l'Alba. Dinamiza: Enric Bolea, CRETIC.

17.30h. **Pausa**

→ Diversidad funcional e inclusión

18.00h. **Espacio A** - "Equidad, diversidad e inclusión". Participan: Odet Moliner, UJI; Gordon Porter, University of Calgary. Dinamiza: Climent Giné, URLL.

19.00h. **Espacio A** - "Proyecto de vida independiente". Participan: Antonio Centeno, OVI Barcelona; Anna Costa, ACC; Àlex Roca, estudiante. Dinamiza: Àngel Mas, CREDV.

Espacio B - "La transición al trabajo en la discapacidad".

Participan: Glòria Canals, Fundació Aura; Montserrat Cardona, Fundació TREC; Mireia Martínez, ECOM. Dinamiza: Noemí Santiveri, UAB.

Domingo 19 de Noviembre

→ **Inclusión y salud mental**

09.00h. **Espacio A** - "Inclusión y salud mental". Participan: Josep Moya, CRAPPSI; Carme Turégano, Ajuntament de Barcelona; Miguel Ángel Caballero, Junta de Andalucía. Dinamiza: Edgar Vinyals, Sarau.

Espacio B - "Las voces de la inclusión". Participan: Alba Domínguez, Fundació Viver de Bell-lloc; Àngel Urbina, Federació de Salut Mental-Catalunya; Rosa del Hoyo, Obertament. Dinamiza: Ignasi Puigdemívol, UB.

→ **Inclusión en el trabajo**

10.00h. **Espacio A** - "Iniciativa de inserción laboral". Participan: Xavier López, AMPANS; David Reyes y Carmen Mora, Junta de Extremadura; Eladi Torres, Programa Labora - Ajuntament de Barcelona. Dinamiza: Begonya Gasch, Fundació el Llindar.

Espacio B - "La inclusión social y laboral". Participan: Esteve Ferrer, FEICAT; Òscar Rando, Projecte Prat; Paco Ramos, Barcelona Activa. Dinamiza: Daniel Jover, XES.

11.00h. **Pausa**

→ **El modelo de orientación a debate**

11.30h. Participan: Anna Farré, EAP; Sergio Rascovan, Universidad de Palermo. Dinamiza: Àngel Domingo, Generalitat de Catalunya.

12.30h. **Espacio A** - "La inclusión socioeducativa en el siglo XXI". Participan: Yayo Herrero, FUHEM; Il·lma. Sra. Anne Hidalgo, Ayuntamiento de París; Flavia Tsipkis, Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dinamiza: Miquel Àngel Essomba, Ajuntament de Barcelona.

→ **Clausura**

13.30h. Participan: Ana Cobos, COPOE; Montserrat Núñez, ACO; Jaume Francesch, ACPO; Sra. Carme Ortoll, Directora General d'Infantil i Primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

D eclaración del Congreso Barcelona Inclusiva 2017

El Congreso ha conseguido los objetivos planteados en los 3 ámbitos que determinan el proceso vital de las personas: el educativo, laboral y social.

Con el decálogo de las conclusiones pretendemos aportar algunas ideas que han surgido y nos parecen relevantes.

1. El diálogo significa buscar la verdad en el punto de vista del otro y con el otro, poniendo en juego la escucha activa, la empatía y la aceptación incondicional.
2. Un cambio de paradigma en la Orientación es también construir desde lo que no sabemos, desde la ignorancia.
3. La economía debe ponerse al servicio de las personas; debe ser social, solidaria, ética.. para caminar hacia una sociedad de todos y para todos.
4. La ciudad, como responsable de la satisfacción y la felicidad de sus ciudadanos, debe ofrecer proyectos inclusivos de entorno con políticas públicas cooperativas y no competitivas.
5. Cuanto más diverso es un espacio más gente cabe en él.
6. La inclusión exige luchar contra la DESIGUALDAD y no contra la DIVERSIDAD.
7. En educación, los procesos han de ser integrales e integrados, dirigidos a la mejora de la cultura y el clima de la convivencia, pero no solo a nivel individual y de centro, sino también de entorno.
8. Cuanto más diverso es un espacio más gente cabe en él.
9. Las creencias no se transforman en abstracto sino en concreto.
10. **Las voces de la inclusión reclaman *Nada sobre nosotros, sin nosotros.***

R elato del Congreso¹

¿La Europa inclusiva?

Participan: Begoña Roman, UB; Katerina Serguidou, Panteion. University of Athens.
Dinamiza: Suzanne Bultheel, AIOSP.

- Europa debería rebajar la expectativa no humillar, ya que la justicia total es muy difícil de alcanzar.
- Ir de la deferencia a la diferencia implica un cambio radical de modelo y de cultura no compatible con el confort y el utilitarismo.
- La diferencia no debe identificarse como algo problemático
- Modelo centrado en las personas, no en el estado; en la vida cotidiana no en las leyes.
- Ir de lo universal a lo concreto (la persona): autonomía, participación y responsabilidad para recuperar el respeto, la mirada atenta y la escucha.
- Acompañar es ir junto, ni delante ni detrás.
- Diálogo significa buscar la verdad en el punto de vista del otro (Sócrates). Hemos confundido diálogo con debate.

Orientación para la vida, la sociedad y la comunidad

Participan: Eugenio Díaz, Fundació Cassià Just; Gràcia Ferrer, AQuAS; Segundo Moyano, UOC; Xavier Orteu, Insercoop. **Dinamiza:** Francesc Vilà, Fundació Cassià Just.

Segundo Moyano:

- Orientación como una acción de construcción de un escenario
- Cambio de paradigma en la orientación. Estamos en un momento de cambios.

Gràcia Ferrer:

- Tenemos 2300 camas en psiquiátrico, en condiciones muy restrictivas, privadas de libertad.
- Alerta al diagnosticar porque estigmatiza.
- Comunidad sobre la salud en países como Francia: participan en el establecimiento de actuaciones. Nos ponemos juntos a reflexionar y vemos que hacemos juntas, establecer prioridades. No faltan psiquiatras sino profesiones que hagan acompañamiento.

¹ No se han recogido el conjunto de las ponencias.

Xavier Orteu:

- Orientar: ser capaz de despertar el deseo de conocer, no empieces con aprendizajes instrumentales.

Eugeni Díaz:

- En nombre del derecho de la salud todos tenemos que ser diagnosticados, esto no es inclusión, la inclusión es la vía de dar un lugar a las respuestas que cada uno da.
- Construir desde lo que no sabemos, desde la ignorancia.

Ideas compartidas:

- Cambio de paradigma en la orientación.

Sociedad inclusiva. El marco de la economía inclusiva

Participan: Arcadi Oliveres, economista; Daniel Raventós, UB; Marina Subirats, socióloga. **Dinamiza:** Xavier Palos, XES.

- El estado del bienestar que ha de garantizar la igualdad de oportunidades está disminuyendo claramente.
- La economía se ha de poner al servicio de las personas y se han de promover economías solidàrias, sociales, éticas, ...
- Se ha de optar por una economía del decrecimiento o viviremos todos muy mal.
- Concepto de Renta Básica Incondicional. Las rentas para pobres han fracasado y esta idea está cogiendo mucha fuerza como motor de cambio.
- La RBI te garantiza la subsistencia y por definición la libertad.
- Otra propuesta de cambio es la redistribución del trabajo que solucionaría un problema social (más gente trabaja y se tiene más tiempo para conciliar con la vida).
- El capitalismo está en una fase agónica pero no hay recambio, no hay un nuevo modelo porque los que había han fracasado.
- Hay que encontrar formas de organización diferentes.
- Tenemos que aprovechar los cambios que demanda la sociedad para caminar hacia una sociedad en la que participe todo el mundo y no estemos solo preocupados por cuanto se gana.

Construir una ciudad inclusiva

Participan: Jordi Borja, DESC; Joan Heras, ACIC; Héctor Santcovsky, AMB. **Dinamiza:** Ole Thorson, AP(A)T.

- La accesibilidad, la seguridad y los diseños urbanísticos deben contemplar el derecho de todos los ciudadanos. No hay inclusión sin políticas públicas integrales.

Proyectos inclusivos de entorno

Participan: Pilar Giménez, Ayuntamiento de Ibi; Jaume Graells, Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat; Anabel Gulías, Ayuntamiento de Pontevedra; Ramon Vilà, Districte de les Corts (Barcelona). **Dinamiza:** María-José Ania, Access Friendly.

Anabel Gulías

- En 1999 se aprueba este proyecto político: Considerar el espacio público como un servicio público. Para desarrollarlo se deben contestar dos cuestiones: ¿A quién le pertenece el espacio público? Y ¿Qué se puede hacer desde el ayuntamiento?
- Es espacio público debe ser un espacio de calidad
- Si hablamos de una sociedad inclusiva hablamos de una ciudad segura, para todos, y para eso tomamos 4 decisiones básicas:
 1. Menos tráfico (menos coches), por lo tanto, prioridad para el peatón.
 2. La accesibilidad se debe ver desde una perspectiva holística
 3. No debe haber obstáculos ni elementos de dificulten el paso.
 4. Necesitamos espacios más iluminados, con más vida, porque todo se hace en la calle.

Pilar Giménez

- El departamento de Educación debe ser un lugar en el que se quiera ir. Aquí se deben resolver todos los problemas de inclusión.
- Un municipio, una ciudad se debe responsabilizar de la felicidad de sus ciudadanos. Se deben preocupar por ellos. Esta debe ser la premisa <<ME PREOCUPO Y ME OCUPO>>
- Habla del programa TEI (Tutoría Entre Iguales): Se trata de crear identidad de ciudad y desde la educación prevenir la violencia de baja intensidad.
- Dice: <<Tenemos competencia en convivencia>> Desde el respeto y la convivencia.

Jaume Graells

- Habla del proyecto Aprenentatge Servei (APS). No se puede entender esto sin conocer antes los planes educativos del entorno. El objetivo es la mejora continua de los resultados educativos.

- Se puede aprender desde la capacidad de los alumnos para transformar la realidad. Esto permite cohesionar a todos los agentes que intervienen, formales e informales.
- Son 107 proyectos con temáticas diferentes, en total

Ramon Vilà

- Desde 2013 que trabaja la inclusión en el distrito de Les Corts, en Barcelona con el Grup CHM Salut Mental. Es coordinador de un proyecto que se llama ESPAI D'INCLUSIÓ.
- Habla de inclusión como eje transversal. La inclusión son los derechos, las oportunidades.
- Dice que <<a partir de los resultados podemos acabar pensando en el modelo.>>
- PARTICIPACIÓN: que digan cuáles son sus inquietudes, demandas y necesidades.
- Hablamos de continuidad, estabilidad y compromiso
- La evolución de este proyecto (4 años) hace que sea un win-win: todos acabamos ganando.

Educación, comunidad y equidad: experiencias y perspectivas

Participan: Jordi Collet, UVic-UCC; Música y escena para la inclusión social; Ester Bonal, Xamfrà; Agnès Pàmies, Casal dels Infants. **Dinamiza:** Toni Tort, UVic-UCC.

- Las artes, música y teatro son herramientas socio-educativas muy potentes para la acción social.
- Hay que reconocer, valorar y poner de relieve los saberes de cada familia para trabajar al lado de los padres.

Educación inclusiva. ¿Escuela Inclusiva?'

Participan: Ángeles Parrilla, UVigo, Roger Slee, University of South Australia. **Dinamiza:** José Ramón Lago, UVic-UCC.

- La inclusión requiere la participación de todos entendida como la capacidad para OPINAR y DECIDIR de todos los alumnos.
- La inclusión exige luchar contra la DESIGUALDAD y no contra la DIVERSIDAD, tanto desde la política local como desde dentro de la escuela.
- Cuando trabajamos de manera inclusiva generamos CAPITAL SOCIAL.

Educación e Inclusión

Participan: Javier Onrubia, UB; Miguel Ángel Santos, UdM; Aina Tarabini, UAB.
Dinamiza: Teresa Guasch, UOC.

- ¿Cómo podemos romper barreras?. Empezar por los micro-cambios, abordando cambios no amenazadores y posibles.
- Las creencias no se transforman en abstracto sino en concreto.

Prácticas inclusivas

Participan: Rosa Artigal, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; Fina Mayol, EBM El Trencadís; Sandra Morales, Escola Els Xiprers; Salvador Rovira, Institut Front Marítim. **Dinamiza:** Efrén Carbonell, Aspasim.

- Este niño es tuyo? pregunta que remite a que el niño es de todos. Todos son toda la comunidad.
- Hemos de empezar des de la Escuela infantil (0-3).
- Las escuelas han de estar preparadas para educar.
- Romper el currículo para adaptarlo a las aulas es fundamental. Romper los espacios los tiempos .Las programaciones elaboradas con toda la comunidad para que todos sepan y todos participen. La participación en sentido global .
- Elemento fundamental es la confianza en el profesorado. Hay que recuperar la confianza entre todos los actores.
- TEI a secundaria un recurso para trabajar la tolerancia la cohesión el respeto y la convivencia.
- “Cuanto más diverso es un espacio más gente cabe en él”.

Nuevas políticas inclusivas

Participan: Lorea Aretxaga, Berritzegune Nagusia; Mercè Esteve, Generalitat de Catalunya; Miquel Soler; Generalitat Valenciana; Mabel Villaescusa, CEFIRE - Generalitat Valenciana. **Dinamiza:** Dolors Comas, antropóloga.

Mabel Villaescusa

- Habla de cuatro imágenes de inclusión, de principio a fin:
 - 1.- ÁRBOL
 - 2.- CAMINO
 - 3.- ENGRANAJE (se entiende la escuela como sistema)
 - 4.- PIEZAS DE PUZZLE

- Los centros son accesibles o tienen barreras, y por eso hacen falta apoyos.

Lorea Aretxaga

- No puede ser que el camino de la INCLUSIÓN no vaya de la mano de la INNOVACIÓN.
- Es importante que las políticas educacionales no confundan DESIGUALDAD con DIVERSIDAD, pues la diversidad es sólo igualdad de oportunidades.
- Hace falta un diseño curricular universal de aprendizaje para obtener una misma mirada.
- Por último, habla del EMPODERAMIENTO, puesto que el profesorado no debe recibir formación, debe empoderarse de ella.

Mercè Esteve

- Ésta sobre todo habla de **8 RETOS** que han de formar parte del decreto recientemente aprobado, que regula el modelo de escuela inclusiva y que blinda el derecho de los niños con discapacidad a escolarizarse en escuelas ordinarias.

Reto 1: Generar textos que den respuestas a cualquier persona de la comunidad educativa.

Reto 2: Crear alianzas.

Reto 3: Establecer responsabilidades para crear un trabajo común

Reto 4: Incorporar a normativas, avances, estudios.

Reto 5: Promover trabajo en común partiendo de autonomía de centro.
Crear red en la escuela.

Reto 6: Incorporar con esta red a la familia y al sujeto.

Reto 7: Planificación y ordenación de los recursos al servicio de los recursos de los centros.

Reto 8: Necesidad de incorporar formación a lo largo de toda la vida a alumnos, profesores, familias...

- Este decreto determina la inclusión como herramienta.

Inclusión, participación y diálogo en la escuela

Participan: Tony Booth, University of Cambridge; Gerardo Echeita, UAM. **Dinamiza:** Ester Miquel, UAB.

- La Educación inclusiva ha venido para quedarse:
- Fortalezas:
 - Asunto que está en todas las agendas internacionales.
 - Es un derecho para todos con toda su fuerza legal.

- Hay mucho conocimiento disponible.
- Debilidades:
 - Frustración porque estamos muy lejos de las ambiciones.
 - Quizás no estamos valorando en su globalidad la complejidad del cambio que queremos hacer.
 - Dispersión en la lucha.
- La inclusión no la puede hacer la escuela sola.
- Para vivir juntos deberíamos tener un marco de valores que incluya la participación. No puedo ser participativo si mi identidad no está valorada por los demás.
- La economía debería servir a la ética.
- Para caminar hacia la inclusión debemos interpretar las leyes. Hacerlo entre todos y crear espacios de reflexión conjunta.

Inclusión, adolescencia y conflicto

Participan: José Antonio Luengo, psicólogo educativo; Francesc Puntí, UME - Institució Balmes; Víctor Rodríguez, FUHEM. **Dinamiza:** Dolors Camats, politóloga.

- Para que se generen entornos inclusivos hay que crear una cultura de convivencia positiva en las escuelas, que implica un clima de cuidado, de ayuda mutua entre los alumnos, profesorado y las familias. Es la base para suprimir algunas de las barreras y promover algunos facilitadores. El contexto basado en las relaciones positivas es fundamental.
- No es posible alcanzar los niveles de inclusión si seguimos trabajando con el currículo que estamos usando. No es solo cambiar la metodología sino cambiar lo que enseñamos dentro y fuera de la escuela. Tener una mirada ecosocial al currículo escolar.
- Escuchar las voces de los alumnos/as. No se trata solo de preguntarles sino de trabajar con ellos en los contextos en los que hay que tomar decisiones. También se dice que hay que alejarse de la mirada individual hacia el déficit, la discapacidad...pero hay que seguir mirando a los niños individualmente.
- Los profesores tendríamos que poner en el centro estos 3 valores:
 - Escucha activa
 - Empatía
 - Aceptación incondicional
- El motor de todo es el amor. Acompañar a alguien implica primero quererle, apostar por el otro. Esta premisa nos permite intervenir

Escuela, diversidad afectiva y sexual

Participan: José Joaquín Álvarez, Instituto Duque de Riva; Elly Barnes, premio nacional de la diversidad (Inglaterra)–MBE; José Ignacio Pichardo, UCM; Rosa Sanchís, IES Rafael de Villena. **Dinamiza:** Katy Pallàs, Associació de Famílies LGBTI.

José Ignacio Pichardo:

- Invisibilidad del alumnado que no es heterosexual
- El riesgo de suicidio aumenta más en el colectivo LGTBI
- Trabajar estos aspectos coeducación, diversidad familiar estereotipos de género
Es una oportunidad para educar en la aceptación de la diferencia y mejorar la convivencia en los centros.
- Importante tener en cuenta a las familias e introducir materiales que den cuenta de toda la diversidad afectivo sexual que existe.

Rosa Sanchís:

- En la mediación tienen la diversidad de género.
- Ella trabaja en un bloc: Karicias, con diferentes aportaciones de los alumnos.

Joaquín Alvarez:

- Educastración
- Las leyes pueden cambiar pero en el ámbito educativo va muy despacio.
- Hay un 10% que merecen que se dignifique sus afectos.
- El trabajar la diversidad afectiva y sexual y de género ha convertido en un espacio muy inclusivo.

Elly Barnes.

- Ninguno nacemos racistas, homofóbicos... alguien nos lo ha enseñado.
- Remarca la importància del lenguaje para visualizar esta diversitat. cuidar el lenguaje que utilizamos, no es un lenguaje que contempla la diversidad.
- Hay que hablar del colectivo LGTBI claramente.
- Educar desde el 0-3 infantil en adelante.

Diversidad funcional e inclusión. Equidad, diversidad e inclusión.

Participan: Odet Moliner, UJI; Gordon Porter, University of Calgary. y Cecilia Simón. **Dinamiza:** Climent Giné, URLL.

- Se plantea esta cuestión: ¿Hasta qué punto el sistema escolar responde a la necesidad educativa que necesitan los alumnos?

Odet Moliner

- El 60% de los alumnos con necesidades educativas especiales están en aulas ordinarias. Según ella, la Unesco dice que la educación inclusiva representa una parte muy importante de la educación.
- Debe haber una relación obligatoria entre familia y centros, eso quiere decir que se crearán modelos de colaboración que establecerán diálogos y toma de decisiones.

Cecilia Simón

- Se pregunta ¿por qué nos está costando tanto el derecho de inclusión de todos los niños y niñas? Falta tiempo para mostrar que se puede trabajar de otra manera. Actualmente ha habido y hay un incremento de alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias.
- Cada vez se pide más trabajar en red con las escuelas.

Proyecto de vida independiente

Participan: Antonio Centeno, OVI Barcelona; Anna Costa, ACC; Àlex Roca, estudiante.
Dinamiza: Àngel Mas, CREDEV.

- Cuando tienes diversidad funcional, no tienen en cuenta que la riqueza está en las capacidades diferentes. A la hora de hacer las cosas lo hacen "con las manos de otras personas". Es decir, son ellos los que tienen la responsabilidad y el control para tomar decisiones sobre su vida cotidiana. La independencia debe entenderse de forma colectiva, y sólo cuando ésta se reconoce se puede hablar de un proyecto de vida independiente. Cambiar la mirada y los valores pasa por cambiar la convivencia a no vivir en universos paralelos. Todos somos interdependientes, es decir, necesitamos de los demás para poder hacer ciertas cosas. Cuando hablamos de diversidad funcional hablamos de que TODOS somos diversos, no podemos decir que hay un colectivo específico de diversidad funcional porque este colectivo somos todos. Nada sobre nosotros sin nosotros.
- "Somos una minoría en todo el mundo, por lo que "no somos de interés" a la hora de aplicar políticas inclusivas". El límite te lo pones tú. Cada persona tiene que ponerse un límite real".

Inclusión y salud mental

Participan: Josep Moya, CRAPPSI; Carme Turégano, Ajuntament de Barcelona; Miguel Ángel Caballero, Junta de Andalucía. **Dinamiza:** Edgar Vinyals, Sarau.

Miguel Ángel Caballero

- Se ha creado una comisión de diferentes servicios: inspección, protección menores, servicio de justicia, salud mental, equipo de trastornos graves de conducta y equipo de coordinación psicopedagógica.

- Tienen que pasar dos cosas para salir de esta situación:
 - Tienes que querer
 - Un profesional que crea en ti.
 - Demandan ayuda en forma de crisis.

Josep Moya

- Dejar de ver problemas salud mental como algo individual y como hipotético desequilibrio químico, donde las farmacéuticas están muy implicadas.
- Unidad medico educativa: dispositivo que atiende alumnos que fracasaban en la escuela ordinaria, con agresiones físicas, delitos...los profesionales implicados comparten el mismo horario. Cuando desde el EAP hace una demanda que no puede contenerse en una escuela ordinaria. El objetivo es acoger a estos chicos, se valora en qué grupo ponerle. **La escuela inclusiva sí, pero hay alumnos graves que necesitan una cobertura especial.** Un trabajo coordinado entre docentes y clínicos. La salud es un derecho pero no es una obligación, a veces las familias no aceptan el tratamiento de salud. Institucionalmente falta apoyo para exigir el tratamiento, si no es así puede ser maltrato.

Carme Turégano

- Se tiene que abordar algunas situaciones con un trabajo en red de las entidades del distrito.
- Los diferentes actores estén en contacto con el objetivo de cambiar la idea de que la salud mental está solo en los servicios sino que la vía pública también tiene su responsabilidad.
- Se trabaja en red con los servicios del distrito y a partir de aquí han salido muchos proyectos de ámbito diferente relacionados con la salud mental.

Las voces de la inclusión

Participan: Alba Domínguez, Fundació Viver de Bell-lloc; Àngel Urbina, Federació de Salut Mental-Catalunya; Rosa del Hoyo, Obertament. Dinamiza: Ignasi Puigdemívol, UB.

Àngel Urbina

- En salud mental el mayor castigo es la ignorancia.
- Es importante dar voz a las personas silenciosas, que son las que, a veces, más ayuda necesitan. Y las alarmas saltan cuando saltan. Esto nosotros no lo podemos prever, pero sí podemos prestar atención. Y es que la escuela debe saber identificar el significado de los silencios no para poner etiquetas, sólo para identificar. Esto en una educación inclusiva no puede pasar.
- Àngel habla del Efecto Pigmalión: puede tener un efecto devastador recibir etiquetas negativas.

- Todo el mundo es DISCAPAZ en algún entorno de su vida, por eso tenemos que mirar las capacidades de cada uno con los mejores ojos.

Alba Domínguez

- La Fundació Viver de Bell-lloc ofrece el hogar como transición y una rentabilidad social y económica de apoyo. Después de la escuela llegan aquí para una inserción laboral. Las familias de estas personas están preocupadas por su futuro, y saber que pueden ser autónomos les llena de vida y esperanza.
- Aquí hay un servicio de SOPORTE (individual) y se les da todo lo que necesitan.
- Ahora se está empezando un VOLUNTARIADO, que puede tener efectos muy positivos. Aporta grandes beneficios, puesto que el voluntariado cumple una función y esto le supone un compromiso al voluntario.
- El voluntariado no substituye al profesional, pero le da un valor fundamental de gran riqueza.
- SENSIBILIZACIÓN: la mejor manera de sensibilizar a las personas para que sean voluntarias es que vengan, lo vean y lo vivan en primera persona.

Rosa del Hoyo

- Ella es activista en salud mental. Cita a Elie Wiesel que decía: “Lo contrario del amor no es el odio, es la indiferencia. Lo contrario de la belleza no es la fealdad, es la indiferencia. Lo contrario de la fe no es herejía, es la indiferencia. Y lo contrario de la vida no es la muerte, sino la indiferencia entre la vida y la muerte”. Y cita todo esto porque el activismo es un rechazo a la indiferencia. Y la materialización del activismo se encuentra en los agentes.
- El concepto de INCLUSIÓN divide a las personas y es que cuando hablamos de inclusión lo debemos hacer sin nombrar la palabra, puesto que el sólo hecho de nombrarla la hace menos existente y convierte en más evidente la exclusión. Así que no se debe de decir, se debe de hacer.

Jofre Dodero

- Un trastorno mental afecta a todos los niveles: laboral, familiar, amigos... y por eso da mucha relevancia a la importancia VITAL de trabajar.

Inclusión en el Trabajo. Iniciativa de inserción laboral

Participan: Xavier López, AMPANS; David Reyes y Carmen Mora, Junta de Extremadura; Eladi Torres, Programa Labora - Ajuntament de Barcelona. **Dinamiza:** Begonya Gasch, Fundació el Llidar.

Xavier López

- Modelo: tender a la max normalización con la máxima personalización. En el ámbito laboral.

- En este cambio del entorno, las personas vulnerables tendrán empleo? En qué condiciones?

David Reyes y Carmen Mora

- Iniciativa: ha unificado la educación y el empleo. **Se propuso un equipo de trabajo para hacer una herramienta para mejorar la coordinación entre orientadores de la educación y de la inserción laboral.** Es un protocolo de coordinación. Es útil porque va a 3 destinatarios:
 - Alumnado sin titulación
 - Chavales que titulando pero deciden dejar de formarse.
 - Usuarios que quieren formarse de nuevo.
 - Proceso detección del alumnado en el centro es muy positivo.
 - Dos logros:
 - Red de colaboración.
 - Facilita el tránsito de la etapa educativa al mundo laboral.

Josep Antoni

- Es un programa que nace el 2014. Está en construcción.
- Tiene un vínculo con todos los servicios sociales de Barcelona.
- Origen: demanda de trabajo a servicios sociales de las familias.
- Hay 24 entidades que coordinan este proyecto. Mejora de la competencia transversal, se centra en evaluación por competencia transversal.
- Como va el circuito:
 1. Servicios sociales detecta.
 2. Con un aplicativo articula la derivación al labora.
 3. Recibe una llamada para que asista a la entidad social que se encarga con la orientadora laboral que será su vínculo.
 4. Pasará a los procesos de selección si está preparado, sino se formará.
- Se ubica en un grupo de incidencia 1, muy próxima al trabajo, incidencia 4- distancia mucho del mundo laboral, pueden tardar 1 año a acceder al mercado laboral.

El modelo de orientación a debate

Participan: Anna Farré, EAP; Sergio Rascovan, Universidad de Palermo. **Dinamiza:** Àngel Domingo, Generalitat de Catalunya.

Sergio Rascovan

- Orientación vocacional. SE ORIENTA PORQUE SE EDUCA.

- El proyecto PIE (PENSAR/INTERCAMBIAR/ELEGIR) permite dar a elegir lo que los sujetos quieren hacer en la vida.
- Si podemos hablar es porque la sociedad es lo contrario. Se trata de restituir lo que las personas con discapacidad dijeron: “nada con nosotros sin nosotros.”. Y es que se trata de pensar con el sujeto como un sujeto crítico.
- Antes respondían la práctica de orientación a los sectores del trabajo y trataban que los colectivos de escuelas se normalizaran. Es decir, el objetivo era adaptar al sujeto en la sociedad que vivían.
- Ahora el estado debe recuperar el papel que tiene. Buscamos reproducir prácticas emancipadoras donde las líneas de vida son discontinuas, cortadas, transicionales.
- Robert Castel dijo:” Los sujetos vulnerabilizados son vulnerables por imposición.” Nos encontramos con ADAPTAR versus EMANCIPAR.
- En el marco de las prácticas orientativas es una parte centrada en la elección de un sujeto.
- Una intervención sociocomunitaria desarrolla formas de intervención que vive en los bordes, esto es la realidad social. La intervención pedagógica psicológica trata de revisar la orientación motivacional.
- Un ORIENTADOR necesita SER ORIENTADO. Es permitir que el saber no sabido del otro emerja.
- Como que el sujeto está en permanente movimiento se le ha de restituir para que sea crítico, transformador, creativo.
- Hay 4 partes de un proceso:
 - 1) **ESCUCHA.** Permitir que el sujeto que dice que no sabe, no sabe que sabe.
 - 2) **ESPERA.** En una sociedad en donde el mercado nos obliga su consumo, la espera debe ser el lugar.
 - 3) **ELABORACIÓN.** Vamos a reconocernos para poder pensar.
 - 4) **ELECCIÓN.** Elegir siempre es una apuesta a tirar adelante.

Anna Farré

- Los equipos de asesoramiento son equipos multidisciplinares en los que actúan Ed. Infantil, Ed. Primaria y Secundaria.
- Es muy importante ofrecer la máxima formación al profesorado.
- Hay 4 ámbitos de intervención:
 - 1) **Escuela**
 - 2) **Familia**
 - 3) **Servicios de ámbito social**
 - 4) **Trabajo interno en el equipo.**

- El EQUIPO se ha ido definiendo a partir de unas ideas clave:
 - 1) **Dimensión social.** Escuela como motor social.
 - 2) **Adaptación de funciones y competencias.** Nuevas realidades de las escuelas y de las familias.
 - 3) **Bases teóricas.** Concepto de necesidades educativas basadas en el apoyo de los alumnos con una educación comprensiva con todos los entornos y agentes.
- Hay tres ejes de asesoramiento:
 - 1) **Modificación del objetivo de asesoramiento.** A través de la generalización llegar a que los centros sean más autónomos.
 - 2) **Ampliación del foco de análisis de la situación.**
 - 3) **Intervención desde la complejidad.** Ayudar a las organizaciones en función de sus necesidades a ser más autónomas.

C omunicaciones

1. **Junt@s i motivad@s per aprendre a aprendre.** Gallardo, S. y Godall, T.
2. **Programa diploma en habilidades laborales como promotor de la calidad de vida.** Varas, P.
3. **Hacer posible lo contrario. El camino para la inclusión de todo el alumnado en el aula.** Gómez, A. y Albaladejo, J.A.
4. **Escuela de mecenas. La educación patrimonial como herramienta inclusiva.** Fernández, I. y Gómez, A.
5. **Otra oportunidad. Atención educativa a alumnado sujeto a medidas judiciales.** Navarro, F. D.
6. **La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, experiencia en Chile: avances, nudos críticos y nuevos desafíos.** Tenorio, S.
7. **Projecte enxub+àuria la creativitat com a vincle universal.** Codina, A. y Aguilar, A.
8. **Projecte d'aprenentatge i servei d'àuria fundació.** Belmonte, J. i Moncunill, G.
9. **Pídele peras al olmo: sobre la inclusión de alumnado con conductas inadecuadas a través del trabajo de la convivencia.** Albaladejo, J.A. y Fernández, I.
10. **Diálogo intercultural e interreligioso en centros de adultos.** Mentado, T. y Pereyra, M.I.
11. **El acceso a la universidad para personas adultas en Reino Unido: experiencias en implementación de cursos preparatorios.** Barrera, A., Castro, D. y Gairín, J.

12. **Trabajando para la equidad en las instituciones de educación superior de latinoamérica. El proyecto oracle.** Barrera, A., Castro, D. i Gairín, J.
13. **Reality of brazilian state-based school of middle and high education, from infrastructure to faculty: issues on inclusive.** Nunes, J. y Peixoto, R.
14. **Educación y inmigración: representaciones sociales sobre el dialogo intercultural entre familia y escuela.** Dos Santos, G. y Rajadell, N.
15. **Bon dia a l'aula de les trompetes.** Garsaball, A. y Palau, M.
16. **L'associació en defensa dels drets de les persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament.** Ruiz, M.
17. **Nexe fundació: aula d'atenció especialitzada d'infants amb pluridiscapacitat a l'escola bressol municipal tambor (sant feliu de llobregat).** Ponce, A. y Olarte, M.
18. **Anàlisi de la implementació dels plans individualitzats (pi) en l'etapa de l'educació primària en els centres escolars públics de sant feliu de guíxols**

1. JUNT@S I MOTIVAD@S PER APRENDRE A APRENDRE. GALLARDO, S. Y GODALL, T.

Autoras:

- Sandra Gallardo Ramírez: Directora de l'Escola Pepa Colomer y Profesora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.
- Teresa Godall Castell: Profesora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

Título: Somos un@s valientes: nos respetamos, nos defendemos y nos ayudamos!

Palabras Clave: Educación inclusiva, cohesión social, equidad, respeto entre personas.

Tipo de trabajo: Experiencia profesional

Marco teórico: El presente Proyecto es un documento que refleja las acciones que el centro, en aplicación del proyecto educativo y del proyecto de dirección vigente, desarrolla, junto con las familias de la escuela, el alumnado, el profesorado, la policía local y la Regiduría de Educación del Prat, para capacitar a todos los alumnos y al resto de la comunidad educativa en las bases que han de permitir el éxito personal y social y la gestión positiva de conflictos. Estas acciones van dirigidas a la mejora del clima en el aula, en el centro y en el entorno.

La cohesión de una comunidad educativa pasa por el fortalecimiento de los vínculos y de las relaciones entre sus integrantes. Son relaciones imprescindibles para evitar los círculos de exclusión, que representan una amenaza para todos. Mantener y hacer crecer estas interrelaciones reclama la existencia de un proyecto educativo, desde el cual un equipo docente pueda fortalecer el tejido social y mejorar la calidad de las relaciones y la cohesión social.

Nosotros hemos apostado fuertemente en preparar a los niños para desenvolverse en una sociedad plural y democrática, en igualdad en derechos, deberes y oportunidades en un marco de valores compartidos para la convivencia.

Uno de los retos de nuestra escuela es la cohesión social, es decir, que la diversidad no signifique segmentación y exclusión.

La finalidad es el desarrollo de valores de convivencia y respeto que sirvan para favorecer la integración social y cultural, así como prevenir la violencia, xenofobia y exclusión.

La finalidad es el desarrollo de valores de convivencia y respeto que sirvan para favorecer la integración social y cultural, así como prevenir la violencia, xenofobia y exclusión, y el civismo; entendiendo todas las actuaciones como el conjunto de actitudes indispensables para garantizar una buena convivencia en los espacios que habitualmente compartimos como miembros de una misma comunidad.

Desde la escuela queremos reforzar esta asunción de conductas cívicas asociadas a la convivencia y a valores como la tolerancia o el bien común manifestado tanto en nuestro proyecto educativo como a nivel social o normativo, como denominador común: promover la responsabilidad ciudadana en los asuntos públicos, sin olvidar el papel pedagógico de los adultos y de las familias en la transmisión de estos valores, en colaboración con la policía local del municipio. Es en este sentido que la policía participa activamente del proyecto: para poder hacer extensivas todas las normas de escuela a las normas sociales y viceversa.

La escuela sola, como institución, no puede dar respuesta a las demandas de esta sociedad sino que necesita de agentes externos que nos posibiliten hacer un diagnóstico más preciso de la realidad, un reforzamiento de las propuestas y una complementariedad que permita dar calidad al proyecto educativo. Entendemos que la mayoría de los hechos sociales y las necesidades con las que intervenimos tienen múltiples dimensiones y hacen necesaria esta cooperación entre los agentes. En referencia a la Red con otras asociaciones, fundaciones o entidades, hacemos alusión a una forma de trabajar y organizarnos que conlleva una serie de beneficios:

- o visión de la realidad más objetiva;
- o mayor eficiencia;
- o mejor impacto de nuestras acciones;
- o efecto multiplicador en los contactos y acceso a recursos;
- o ayuda a superar aislamientos;
- o aporta una nueva dimensión territorial;
- o contribuye al sentimiento de pertenencia y de trabajo en equipo;
- o estimula los profesionales en la acción, la investigación y la innovación;
- o dota de transparencia la organización y crea una sinergia que permite ir más allá de la suma estricta de sus miembros.

Creemos que con este trabajo multidisciplinar apelamos a la conciencia colectiva a través de la norma social.

Objetivo principal: Promover espacios de inclusión que se basen en la igualdad y la necesidad de compartir unos valores comunes que ayuden a convivir en una misma comunidad como un elemento de cohesión y de igualdad de oportunidades.

Metodología: Las propuestas llevadas a término, se vinculan a la metodología del modelo dialógico de convivencia y resolución de conflictos.

Resultados y conclusiones: Después de 3 años de implementación del programa de convivencia hemos conseguido disponer de un proyecto educativo para dar respuesta pedagógica para que los niños y niñas del centro puedan desarrollarse en una sociedad plural y democrática, en igualdad en derechos, deberes y oportunidades, y en un marco de valores compartidos para la convivencia. Para dar respuesta a este ambicioso objetivo, hemos promovido espacios de inclusión que se basan en la igualdad y en la necesidad de compartir unos valores comunes que ayudan a convivir en una misma comunidad.

El programa marco que llevamos a cabo está consiguiendo hacer de nuestro centro una escuela plenamente inclusiva, donde las personas -todas ellas de pleno derecho- puedan acceder a la educación integral y a la cultura en condiciones de máxima libertad e igualdad, con autonomía y valoración de todas las diferencias.

2. PROGRAMA DIPLOMA EN HABILIDADES LABORALES COMO PROMOTOR DE LA CALIDAD DE VIDA. VARAS, P.

Título: PROGRAMA DIPLOMA EN HABILIDADES LABORALES COMO PROMOTOR DE LA CALIDAD DE VIDA. Autor: Ps. Paulina Varas Garcés Magíster en Psicología de la Adolescencia. Universidad del Desarrollo.

Resumen Curriculum: Psicóloga experta en Discapacidad Intelectual y adolescencia, en el acompañamiento a jóvenes y sus familias. Psicóloga Programa Diploma en Habilidades Laborales Universidad Andrés Bello. Profesora Cátedra de (1)Psicología Educacional y (2)Familias y discapacidad, Escuela de Psicología, U. Andrés Bello. Docente investigador y guía de Tesis de Magister de Neurociencia.

Resumen comunicación: El presente artículo pretende hacer un análisis del Programa Diploma en Habilidades Laborales como promotor del desarrollo de la Calidad de Vida de sus alumnos, a partir del Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo. Mediante una breve descripción del Programa, se busca dar cuenta de sus objetivos y prácticas, así como reflexionar en torno a estos tomando como marco de referencia las dimensiones del Modelo: Desarrollo personal, Autodeterminación, Relaciones interpersonales, Inclusión social, Derechos, Bienestar emocional, Bienestar físico y Bienestar material. Dicho análisis, permite profundizar en las prácticas, planteamientos y desafíos necesarios de emprender de este Programa, como un servicio equitativo que promueve una real inclusión.

PROGRAMA DIPLOMA EN HABILIDADES LABORALES COMO PROMOTOR DE LA CALIDAD DE VIDA.

RESUMEN El presente artículo tiene por objetivo describir y analizar el Programa Diploma en Habilidades Laborales, dirigido jóvenes con Discapacidad Intelectual (DI), como promotor del desarrollo de la Calidad de Vida de sus alumnos. Se pretende realizar una revisión a partir de la descripción de los objetivos del Programa, de las buenas prácticas realizadas por el Equipo de dicho Programa, así como un análisis de las herramientas objeto de desarrollo insertas en la malla curricular. Dicho análisis se realizará tomando de referente el Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2002), quienes refieren que dicho concepto se relaciona con un estado deseado de bienestar personal, y lo utilizan como principio organizativo y proceso de mejora de la calidad de vida de las personas. Se usarán, como elementos de reflexión, las dimensiones que componen este modelo: Desarrollo personal, Autodeterminación, Relaciones interpersonales, Inclusión social, Derechos, Bienestar emocional, Bienestar físico y Bienestar material. Palabras claves: Discapacidad intelectual, Modelo de Calidad de Vida, Programa de Formación, Inclusión.

INTRODUCCIÓN En Chile, un total de 2.836.818 personas presentan discapacidad. Si se observa sólo a la población de adultos (18 años y más), la prevalencia de discapacidad es de un 20%, lo que corresponde a un total de 2.606.914 personas. En cuanto a la DI, propiamente tal, el 5,4% de la población chilena presenta esta condición permanente. Luego, como dato complementario, es posible señalar que el promedio de años de estudio para las personas con discapacidad es de 8,6, mientras que, para las personas que no están bajo esa situación, es de 11,6 años, lo que da cuenta de que las personas con discapacidad estudian, en promedio, menos años que la población nacional. Por otra parte, en Chile la inclusión educativa permite que las personas con DI, con cierto grado de autonomía, puedan optar a una educación que cuente con las condiciones de favorecer su desarrollo, mediante adaptaciones curriculares, innovación metodológica y asistencia de especialistas, hasta completar la etapa escolar. En este contexto, las personas con DI cuentan con el espacio de inclusión educativa y social, considerando todas sus implicancias y beneficios, hasta su adolescencia. Posterior a esta etapa no existen mayores referentes al respecto. La Ley 20.422, que se basa en la Convención de Derechos Humanos (ONU, 2008), tiene por objetivo equiparar las oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de que puedan acceder a la educación y progresar en sus niveles, incluyendo a la educación superior, especificando que estas “deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso así como adaptar material de estudios y medios de enseñanza... para que puedan cursar diferentes carreras”, normativa orientada principalmente a discapacidad motora y sensorial. Considerando la trascendencia en el desarrollo de los individuos que implica la inclusión en todas las etapas del ser humano, aquellas personas que pudieron contar con dicha instancia en la etapa escolar, debían incorporarse a la educación segregada al momento de formarse en habilidades laborales que faciliten el acceso a la inclusión laboral. En este contexto, el año 2006, se crea el Programa Diploma en Habilidades Laborales (ProDHL) en la Universidad Andrés Bello, en el marco de la Política de Convivencia: Inclusión y Promoción del respeto. En la cual la Universidad se reconoce como una institución que alberga una comunidad diversa y brinda una experiencia educacional integradora a todo quien aspira a progresar.

DESARROLLO Descripción ProDHL El ProDHL, es un Programa de formación socio – laboral, para jóvenes con DI. Dicho programa, pionero a nivel país, se inicia el año 2006 y tiene por objetivo entregar habilidades socio - emocionales y laborales a jóvenes que, por sus dificultades, quedan exentos de la Educación Superior tradicional. Los principales objetivos del Programa son: - Potenciar el desarrollo intelectual, emocional y social de jóvenes con NEE, asociadas a una discapacidad cognitiva. - Fortalecer el autoestima, autonomía y habilidades sociales para favorecer su integración al medio familiar, social y laboral a futuro. - Desarrollar habilidades laborales específicas, mediante una capacitación personalizada, acorde a sus habilidades e intereses. De esta manera, el ProDHL, se encuentra inserto en el contexto universitario y se desarrolla como una carrera más, formando parte de la Facultad de Educación. Tiene una duración de tres años, divididos en seis semestres. El primer año, es concebido como un momento de exploración activa de habilidades e intereses mediante el acercamiento a diferentes áreas del conocimiento. El

segundo año, se inicia el desarrollo activo de habilidades concretas, ligadas a sus intereses, mediante una capacitación especializada. Y, finalmente el tercer año se enfoca principalmente en prácticas especializadas en ambientes laborales abiertos, mediante el Modelo de empleo con apoyo. Dentro de las especialidades a la que los alumnos pueden optar en su formación se encuentran: Apoyo a la función Administrativa, a la función en Veterinaria, a la función Gastronómica, a la Educación (Parvularia o Deportiva) o en Viveros y Jardines. El perfil de alumno que ingresa a dicho programa se caracteriza por: Contar con Educación secundaria en colegios con modalidad inclusiva o su equivalente en educación especial, presentar Necesidades educativas especiales producto de una DI leve, contar con un nivel de autonomía básica y autocuidado que posibiliten su adaptación a un ambiente educacional abierto, y ausencia de trastornos conductuales incompatibles con la inclusión educacional. En este sentido y siguiendo la definición sobre persona con DI planteada por Schalock, Gardner y Bradley (2007), las personas que ingresan al ProDHL son “personas que presentan límites significativos con respecto al desarrollo del funcionamiento intelectual, así como del comportamiento adaptativo en términos de las capacidades conceptuales, sociales y prácticas de adaptación”(p.21). La malla curricular está compuesta por diversas líneas temáticas que se extienden por seis semestres. En primer lugar se observa Desarrollo Personal, asignatura que se dicta todos los semestres por lo que cuenta con seis versiones cada una con objetivos particulares, dirigidos al abordaje de temáticas individuales y sociales. Tiene por objetivo central apoyar el desarrollo integral del individuo, principalmente en el área emocional y social. Luego se encuentra la asignatura de Autonomía e Inserción Laboral, que buscan desarrollar el nivel de independencia y participación, así como contar con las herramientas para insertarse exitosamente al contexto laboral. Posteriormente encontramos asignaturas de temáticas específicas como: Matemáticas instrumental y Autogestión comercial que promueven el aprendizaje en el ámbito numérico y de operaciones básicas aplicado a la cotidianidad, así como el entendimiento del comercio desde su comprensión social. Lenguaje, se extiende por cuatro semestre y tiene como fin potenciar la expresión del lenguaje oral y escrito, buscando que los estudiantes reconozcan las herramientas del lenguaje y las apliquen a un contexto personal, social y laboral. Informática, asignatura que promueve el uso y manejo de herramientas tecnológicas con un grado creciente de complejidad, según el nivel de habilidades personales y el área de desempeño laboral. Finalmente, se encuentra la línea de Especialidad con un primer momento de proceso exploratorio del abanico de especialidades que ofrece el Programa, para luego pasar a la capacitación en el área escogida.

Además, existen diversas asignaturas electivas que apuntan al abordaje de los intereses de los alumnos, extendiéndose en las áreas científica/biológica, artística como música, arte y expresión corporal, Diseño gráfico e informática, Inglés y Deporte. En paralelo, durante toda la estadía en el Programa, pueden incorporarse a los talleres ofrecidos por la Dirección General de Desarrollo Estudiantil (DGDE), a los cuales asisten los alumnos de todas las carreras de la Universidad. Esta unidad tiene por objetivo brindar una experiencia integral y universitaria, basada en el acompañamiento y formación extra académica de los estudiantes. Los alumnos tienen la posibilidad de compartir instancias de esparcimiento con todos los

miembros de la comunidad universitaria. Los talleres abordan áreas deportivas, con diversas disciplinas del deporte y artísticas/culturales, tales como teatro y danza. De forma permanente, se encuentra a disposición del alumnado el equipo del ProDHL, compuesto por psicopedagogos, educadoras diferencial, psicólogos y docentes, que tienen como principal función el acompañamiento de los alumnos, potenciando sus habilidades y desarrollando las herramientas necesarias en cuanto la potenciación de la conducta adaptativa, como sujetos de derecho y en pos de la mejora de su calidad de vida. ProDHL y Calidad de Vida La Calidad de Vida es definida como “un fenómeno multidimensional que se compone de dimensiones centrales que son influidas por características personales y factores ambientales. Estas dimensiones son las mismas para todas las personas, aunque pueden variar en importancia de unas personas a otras. Su evaluación se basa en indicadores sensibles a la cultura” (Schalock et al. 2010 en Gómez, Verdugo y Arias, 2010, p.465). Y cobra relevancia, toda vez que es concebido como un elemento clave en la mejora permanente de los servicios y organizaciones que promueven la inclusión. El concepto de Calidad de Vida, descrito por Schalock y Verdugo, es un concepto multidimensional, que se define como un estado deseado de bienestar personal

(Gómez, et al, 2010). Sirviendo de referente “para el desarrollo de servicios y la evaluación de resultados personales”(Schalock y Verdugo, 2007). Dicho concepto está influido por factores personales y ambientales y se compone de diversas dimensiones: Desarrollo personal, Autodeterminación, Relaciones interpersonales, Inclusión social, Derechos, Bienestar emocional, Bienestar físico y Bienestar material. Las dimensiones de calidad de vida, permiten evaluar el bienestar general de las personas, así como hacer seguimientos y proponer mejoras en los programas de acompañamiento y servicios. Tal como se ha mencionado a lo largo de este documento, el ProDHL busca el desarrollo de sus alumnos en sus diversos ámbitos de desenvolvimiento, ya sea social, emocional, académico y laboral. Por lo que el análisis de este Programa en relación al Modelo de Calidad de vida que se realizará a continuación busca indagar todas esas áreas, a partir de las diversas dimensiones que lo componen. En cuanto a la dimensión Desarrollo personal, el Programa revisado busca promover competencias personales a nivel académico, social y práctico, así como fomentar los éxitos y logros individuales en sus estudiantes. El ámbito académico, se relaciona con las evaluaciones y seguimiento personalizado que se realiza a cada alumno, reconociendo sus habilidades en cada espacio de desarrollo cognitivo y práctico, con el fin de establecer metas que conduzcan a los estudiantes a logros personales y expectativas realistas de sí mismos. La asignatura Desarrollo personal, tiene por objetivo potenciar habilidades personales y relacionales. Por una parte, se interviene profundamente la promoción del Autoconocimiento y Autoestima, bajo el postulado que a partir del desarrollo de dichos factores afectivos, el individuo conquista la autoaceptación, el reconocimiento de habilidades y la promoción de relaciones interpersonales sanas y estables, entre otros. En esta línea, se busca incidir en el proceso de configuración de la Identidad, promoviendo la mirada hacia el mundo interno, con el fin de favorecer la capacidad de elección y toma de decisiones a partir de la identificación de los propios procesos, intereses y necesidades. Lo que conlleva el ejercicio de diversos roles sociales, insertándose adecuada y exitosamente en los contextos al relacionarse con otros miembros de la comunidad, así como el establecimiento de

relaciones cercanas, profundas e íntimas, como amistades y pareja. En contribución a esto, se busca el desarrollo permanente de la empatía, respeto, derechos y deberes, capacidad reflexiva. Por otra parte, y como un tema primordial, durante un semestre completo se aborda la Sexualidad y el Autocuidado, desde el modelo biográfico – profesional, que se basa en un concepto positivo de salud. Su objetivo es favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos y habilidades que permitan vivir la sexualidad en cada etapa. Lo que se busca es entregar a los alumnos toda la información pertinente, que les permita tomar decisiones conscientes e informadas, a partir de la línea valórica personal y familiar. En otro foco de abordaje se encuentra el acompañamiento al proceso de inserción laboral, desde la consideración de la incorporación del nuevo rol de individuo laboralmente activo, con todas las implicancias que eso conlleva. La asignatura de Autonomía, comienza con el desarrollo de habilidades y destrezas básicas para la vida diaria, buscando lograr el más alto nivel de independencia del alumnos en su entorno cercano, con proyección a las necesidades de la vida adulta independiente y la correcta adaptación a otros contextos. Lo anterior se relaciona, con el autocuidado en todo ámbito, velando de este modo, por el mejor estado de salud posible del estudiante. El desarrollo de estas competencias, fomentan intencionadamente el desarrollo de la autonomía, lo que de manera progresiva se va instalando en los diversos campos de acción en los que el individuo transita activamente. Además, la asignatura tiene por objetivo desarrollar la independencia en actividades instrumentales de la vida diaria, las cuales exigen un nivel mayor de complejidad y garantizan una participación independiente del sujeto en la comunidad. Buscando garantizar la correcta inserción del sujeto tanto en el contexto universitario, como social y laboral. Contando con las habilidades necesarias para mantener un rol activo y vigente en la sociedad.

En la medida que el individuo cuenta con estos recursos, su autopercepción se sustenta en un mayor nivel de confianza en sí mismo y en el entorno, ya que siente contar con las herramientas necesarias para decidir, implicarse activamente y con la capacidad de gestionar sus contextos adecuadamente. Asimismo, perciben los apoyos externos como un espacio positivo de intermediación, que potencia su participación y reduce barreras. Por su parte y en relación con la anterior, la dimensión Autodeterminación, tiene principal relación con el desarrollo de la autonomía y autocontrol, lo que es posible evidenciar en las diversas prácticas del Programa, que potencian de manera permanente la independencia y la posibilidad de elegir. En la asignatura Autonomía, este aspecto se hace evidente, en la búsqueda de potenciar habilidades para las actividades instrumentales de la vida diaria. Además, esta dimensión cuenta con otros elementos como el fomento de metas personales y de la toma de decisiones adecuadas y consistentes, elemento que se promueve en todas las instancias de su proceso universitario. Un ejemplo de esto es la elección activa de la Especialidad a seguir en su Capacitación laboral, mediante el acompañamiento explícito de Orientación Vocacional. Este proceso se caracteriza por ser personal, basado en la identidad, los intereses y las habilidades del individuo. Sobre esos principios se basa la intención de hacer un acompañamiento permanente en esta línea, con el objetivo de potenciar en el alumno su autoconocimiento y a partir de este, que tenga la libertad de tomar la decisión sobre el área de especialidad que quiere cursar y especializarse. En este

sentido, el proceso comienza con una entrevista personal que da las primeras líneas sobre las temáticas y áreas de interés. También en el primer año, los alumnos cursan Introducción a la Especialidad, asignatura en la cual pueden explorar en profundidad cada una de las áreas ofrecidas, visitar centros de trabajo, empresas de cada rubro, además del acompañamiento de un profesional especialista de cada ámbito explorado, de manera de conocer a cabalidad y resolver sus inquietudes y aprensiones sobre las diversas temáticas posibles de acceder.

Continuando con este proceso, se realiza de forma individual una encuesta de interés y una entrevista, que dan cuenta de los intereses y la decisión del alumno. Asimismo y tal como se mencionó previamente, los alumnos tienen la posibilidad de participar en los talleres dictados por la DGDE, dichas actividades exploran el ámbito artístico-cultural y deportivo. Cada semestre, escogen aquellos que son de su interés, comprometiéndose a cumplir con las responsabilidades y exigencias que se planteen en cada contexto. Fomentar estos espacios de inclusión es uno de los objetivos del Programa, ya que permite a cada alumno una real y permanente vinculación con el entorno social, así como propiciar el desarrollo individual en la toma de decisiones coherente a los intereses personales, compromiso y autorregulación. De esta manera se brindan las oportunidades necesarias para las elecciones que el alumno desee realizar en cuanto al ámbito del esparcimiento y ocio. En tercer lugar, encontramos la dimensión Relaciones interpersonales. En este programa se hacen evidentes los espacios de contacto social, así también como la posibilidad de hacer amigos en vínculos profundos y estables. El ingreso a la Universidad, se constituye como un espacio real de establecer relaciones y, en esa línea, se observa la promoción continua de las interacciones entre pares, fortaleciendo los estilos de relación en base a la reciprocidad y satisfacción mutua. En la asignatura Desarrollo personal como se comentó previamente, se realiza un trabajo constante en el fomento del área social, la distinción entre lo público y lo privado, la importancia del compromiso y el grado de satisfacción que otorgan las relaciones recíprocas. Con estos objetivos, se trabaja intencionadamente en el fomento de habilidades sociales que permitan a los alumnos desenvolverse adecuadamente en el plano de lo íntimo, así como en los espacios públicos, teniendo la capacidad de definir límites adecuados y resolver conflictos de forma satisfactoria. En el mismo ámbito, cuentan con el acceso a acompañamiento emocional permanente por parte del Equipo de especialistas del programa, quienes a su vez están en contacto con los especialistas externos de quienes reciben apoyo.

Dicho espacio de contención y guía, también involucra a las familias, padres y hermanos, que acuden de forma frecuente a solicitar directrices en los diversos ámbitos de desarrollo de la persona con discapacidad. En la cotidianidad del proceso universitario, sumado a las asignaturas de Desarrollo Personal, se hace explícita esta dimensión en el fomento de amistades y apoyos en los diversos ámbitos. Luego se ubica la dimensión Inclusión social, la que se materializa en generar, desde distintos focos: Capacitación técnica-laboral, talleres artístico/culturales y deportivos, el Programa en sí mismo inserto en el contexto universitario, entre otros, una constante y activa participación de los estudiantes en la comunidad, adquiriendo diversos roles y responsabilizándose por estos. La capacitación técnico – laboral, se constituye como uno de los pilares del ProDHL. De

este modo, el desarrollo laboral, se relaciona con el aprendizaje de elementos técnicos de la especialidad escogida, que sentará las bases de una adecuada adaptación en el entorno laboral, al conocer las condiciones laborales requeridas, los deberes y derechos laborales, las tareas a realizar, y contar con las herramientas para enfrentar desafíos y resolver problemas en el lugar de trabajo. En ese sentido, el sistema progresivo de prácticas laborales, brinda un espacio de aprendizajes concretos que permite el desarrollo paulatino de herramientas y potenciación de capacidades. Se contempla el acceso progresivo al ámbito laboral con la primera práctica de 4 hrs semanales, para finalizar el último semestre con 16 hrs semanales. Con el objetivo de asegurar la correcta inserción laboral y el aprendizaje de calidad, durante el transcurso de las prácticas cada joven cuenta con un Profesor Supervisor, quien lo visita en su centro de práctica de manera semanal. Su rol es dar un acompañamiento cercano y continuo, dando feedback permanente al alumno sobre su desempeño, relaciones interpersonales y áreas a desarrollar. Asimismo, se configura como un sujeto de apoyo y confianza para el practicante, con quien puede ir fortaleciendo su autoestima, seguridad en sí mismo y evidenciando sus logros.

Los talleres dictados por la DGDE (actividades artístico-culturales y deportivas) mencionados con anterioridad, son espacios en los cuales participan alumnos de las diversas carreras y año de estudio de la Universidad. En este sentido, se busca potenciar las interacciones con los diversos agentes sociales insertos en el contexto universitario, promoviendo el contacto social, la participación y la adaptación a la exigencia de cada entorno. Finalmente, adquirir el rol de alumno universitario, conlleva el asumirse como agente activo de las decisiones personales, así como de las acciones en el ámbito social, ejercicio que se va practicando paulatinamente desde el ingreso al Programa, con el objetivo de promover una real inclusión de los alumnos en la sociedad. En ese sentido, el espacio y contexto universitario es una apropiada plataforma de ensayo. Derechos, dimensión que se relaciona con elementos como la equidad, el respeto y la dignidad, aspectos claves a la base de los sustentos del Programa revisado, que van a inspirar las prácticas establecidas en todos los ámbitos analizados, así como el espíritu de las funciones realizadas por los diversos miembros del Equipo. Se fomenta el derecho a la privacidad, la autodeterminación y la participación activa en las decisiones personales. Y mediante charlas informativas dirigidas a los padres, se promueven los espacios de discusión de temáticas referentes a los derechos de las personas con DI, como la esterilización, la participación laboral, la certificación de la discapacidad, entre otros. Uno de los elementos centrales de la dimensión Bienestar emocional, es el autoconcepto, que tiene relación directa con la autovaloración, autoaceptación e identidad. Uno de los objetivos principales de la asignatura Desarrollo personal, es la potenciación intencionada de esta área del individuo; por lo que se ejerce un trabajo dirigido en cuanto al conocimiento de sí mismo y la valoración y reconocimiento de las fortalezas. Como se mencionó con anterioridad, en esta asignatura se realiza un trabajo intencionado en la promoción del autoconocimiento, a partir del abordaje profundo en la configuración de la identidad. Lo que conlleva el fortalecimiento de las diversas áreas del individuo, generando un incremento en su autoestima y, por lo tanto, favoreciendo la satisfacción y seguridad en sí mismo. Por otra parte, se busca generar espacios de satisfacción y de seguridad, a partir de la entrega de elementos (horarios, listado de

profesores, salas establecidas, entre otros) que permiten a los alumnos contar con un ambiente predecible y seguro. Lo que a su vez disminuye el estrés y genera sensación de competencia. Lo anterior les permite poder desenvolverse de manera predecible en el campus, lo que genera la adopción de un rol activo tanto en la autogestión como con el entorno. Esto también se relaciona con los espacio de logro y satisfacción en el ámbito académico, al recibir una frecuente retroalimentación sobre los procesos y nuevos retos o desafíos. El seguimiento académico/psicopedagógico, posibilita equilibrar las exigencias a partir de los principios de equidad y justicia, permitiendo los espacios de desafío, motivación y logro acorde a las capacidades de cada alumno. En cuanto a la dimensión Bienestar físico, se fomenta una adecuada nutrición y el valor por el deporte y la actividad física. De esta manera, se busca trabajar intencionadamente todos los ámbitos del autocuidado desde diversos focos. En Desarrollo personal y Autonomía, se explicitan las buenas prácticas de higiene e imagen personal, como elementos claves de bienestar individual. Como se ha comentado previamente, a lo largo del Programa se ofrecen los electivos y los talleres artístico/culturales y deportivos, como una alternativa real del fomento de la vida sana y fomento de los espacios de ocio y esparcimiento. Y, por último, se encuentra la dimensión Bienestar material, que en la Capacitación técnico/laboral junto a otras instancias del Programa revisado, se fomenta la adquisición de un empleo y el acceso a diversas prestaciones que promuevan la satisfacción personal. Para finalizar, cabe señalar que uno de los elementos fundamentales que se plantean en relación a la promoción de la calidad de vida, es la consideración de los resultados personales. En este sentido, cobra relevancia el permanente análisis de datos, con el fin de utilizarlos en pro de la mejora del bienestar general de los individuos participantes. El ProDHL desde el inicio del proceso recoge diversos datos de sus alumnos que permiten tener una visión transversal del sujeto, con el fin de proyectar apoyos, intereses y objetivos concretos a lo largo del tiempo. En el ámbito socio emocional, se realizan evaluaciones en torno a la autoestima y autoeficacia, recursos afectivos para enfrentar las exigencias del entorno y la resolución de conflictos, y autoconocimiento. En cuanto a las habilidades en las actividades instrumentales de la vida diaria, se aplica la Escala de Intensidad de Apoyos, y evaluaciones dirigidas al nivel de autonomía e independencia y de participación. Del mismo modo, se aborda el área de habilidades académicas, evaluando los niveles de comprensión lectora, escritura, ámbito numérico y operaciones básicas. Estos elementos son, en su mayoría, evaluados en más de una oportunidad, lo que da cuenta de las vivencias de los alumnos y permite revisar los objetivos planteados individualmente y en su conjunto. De manera indirecta, pero con una alta relación en el desarrollo del bienestar y potenciación de habilidades de los estudiantes, semestralmente se realiza la Evaluación Docente. Este instrumento es respondido por la totalidad de los alumnos y busca recopilar la visión y vivencia que estos tienen de sus profesores. Esta información, permite perfeccionar la labor docente, lo cual repercute directamente en el desarrollo académico y socio – emocional de los estudiantes. De esta manera, todos los planes de mejoramiento se basan en datos objetivos, que permiten conocer las experiencias de los individuos que se ven beneficiados con el Programa.

REFLEXIONES FINALES El análisis del Programa Diploma en Habilidades Laborales como promotor de la Calidad de Vida, da cuenta que los principales objetivos de dicho espacio, buscan promover intencionadamente el bienestar personal en sus alumnos. Al considerar este modelo, es posible visualizar cómo en las diversas instancias de este Programa se busca la satisfacción permanente del sujeto en las dimensiones que configuran el concepto de Calidad de Vida propuesto por Schalock y Verdugo. Y es a partir de este análisis que surgió la necesidad real de evaluar la Calidad de vida de nuestros alumnos, Escala que está siendo aplicada, con cuyos resultados contaremos prontamente. En términos generales, cabe señalar que el ProDHL se constituye como un espacio de encuentro y socialización para sus alumnos. Los testimonios, tanto de los jóvenes como de sus padres, dan cuenta de la vivencia de este Programa como una experiencia social y vincular enriquecedora y positiva, la que se caracteriza por una identificación mutua entre sus miembros, que se interactúan en relaciones recíprocas y que de manera paralela, les permite sentirse y vivenciarse como miembros activos de la sociedad, resolutivos, autónomos e independientes. El ProDHL en el desarrollo de todos sus ámbitos de acción en torno al alumno, busca potenciar individuos que tanto en su presente como en el futuro, desarrollen su capacidad de elegir y sean capaces de velar por sus derechos, teniendo también plena conciencia de los deberes que deben cumplir. En relación a esto, y pese a hacer un trabajo intencionado en todos los factores implicados en el Modelo de Calidad de vida, se hace evidente la necesidad de gestionar instancias que promuevan de manera más eficiente los diversos aspectos del individuo, en la necesidad de mantener una mejora continua de todos los servicios ofrecidos a los alumnos. En el análisis realizado, se hace evidente la deuda que queda en promover con mayor intención y herramientas concretas, la conexión de los estudiantes con las temáticas de actualidad y por lo tanto, apropiarse de posturas e ideologías, que les posibiliten un espacio más en la vida en comunidad. En este sentido, fomentar los espacios de culturización y educación cívica, les permitiría adoptar un rol social activo de mayor profundidad, opinión y validez, incidiendo directamente en la valoración implícita y explícita de los demás agentes sociales. En esta línea es que aparece el concepto de autogestores, y la necesidad de actualizar nuestro Programa buscando intencionadamente que los estudiantes logren en su vida independiente, contar con las herramientas necesarias para decidir, debatir e implicarse de manera activa en los derechos que los involucran. Por otra parte, el paso de los años y las experiencias personales, nos permiten tomar conciencia de la necesidad de actualización en las especialidades ofrecidas, buscando dar respuesta a las demandas reales del mercado laboral. En este sentido, se han realizado cambios con la apertura de la especialidad apoyo a la Educación deportiva. Sin embargo, queda mucho por hacer, para ello se están elaborando nuevas áreas de acción, como en el ámbito de Turismo y Hotelería, contextos en los cuales el perfil de alumno que ingresa al Programa cuenta con todas las competencias para desenvolverse de manera adecuada. Innovar en las áreas de capacitación, permite responder a los intereses de las personas y ser un programa coherente con la sociedad actual. Pese a todos los elementos posibles de destacar en relación al Programa analizado, es necesario referir, que dicho programa fue creado en un contexto social y cultural que no contemplaba la Educación superior como una alternativa posible para las personas con DI. Hoy en día, con las nuevas

nociones conceptuales, la apertura y consideración de las personas con discapacidad como sujetos de derechos, activos en sus decisiones y metas, nos plantea la interrogante sobre las actualizaciones y modificaciones de nuestro Programa, a mediano y largo plazo. De esta manera, contemplar cualquier reestructuración, se convierte en un desafío necesario, con el fin de continuar siendo una respuesta de equidad e inclusión a la sociedad. Y finalmente, es necesario referir que la revisión de este Programa, como promotor de Calidad de vida, permite dar cuenta de una experiencia sistematizada de inclusión, que otorga un espacio de continuidad de estudios en el contexto universitario. Así, esta aproximación exploratoria, acerca a una alternativa educacional posible, siempre repensable.

Bibliografía

- Gómez, L., Verdugo, M. Y Arias, B. (2010) Calidad de vida individual: Avances en su conceptualización y retos emergentes en el ámbito de la discapacidad. *Behavioral Psychology*, 18, 453 – 472.
- ONU (2008) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Servicio Nacional de la Discapacidad. Departamento de Estudios. (2016) Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC) 2015. Gobierno de Chile.
- Schalock, R., Gardner, J. Y Bradley, V. (2007) Calidad de Vida para personas con DI y otras discapacidades del desarrollo. Aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas. España: Colecciones FEAPS.
- Schalock, R. Y Verdugo, M. (2007) El concepto de Calidad de vida en servicios y apoyos para personas con DI. *Revista Española sobre DI*, Vol 38 (4), Núm 224, 21 – 36.

3. HACER POSIBLE LO CONTRARIO. EL CAMINO PARA LA INCLUSIÓN DE TODO EL ALUMNADO EN EL AULA. GÓMEZ, A. Y ALBALADEJO, J.A.

Título: HACER POSIBLE LO CONTRARIO. El camino para la inclusión de todo el alumnado en el aula.

Autores:

Miguel Ángel Gómez Arqués

Doctor en Psicología por la Universidad de Granada en 2005. Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada en 2005. Profesor de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Orientación Educativa desde 2006. Coordinador del Equipo del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de la Delegación Territorial de Granada desde 2017.

Juan Antonio Albaladejo Sánchez

Licenciado en Ciencias Geológicas en 1997 por la UGR.

Profesor de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Biología y Geología desde 2000. Master Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en 2010 por la UGR. Miembro del Gabinete de Asesoramiento para la Convivencia e Igualdad del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de Granada de la Delegación Territorial de Educación en Granada desde 2008.

Resumen:

La rápida e imparable evolución de nuestra sociedad en estos últimos años –debida, en buena parte, a los acelerados avances de las tecnologías de la comunicación, la información y el conocimiento, la globalización, la incorporación de personas de otros países y culturas a nuestros entornos educativos, etc.– plantea nuevas exigencias y nuevos retos a la educación. Nuestro objetivo principal es describir métodos, procedimientos y técnicas, que se enmarcan dentro de las recomendaciones que nos propone la normativa que se deriva del desarrollo de la actual ley orgánica de educación, favoreciendo que el profesorado tenga un acercamiento más práctico que teórico a estas formas de trabajo en el aula, invitándolo a que adopte aquella o aquellas que, desde su perspectiva de docente, orientador y promotor del desarrollo competencial de su alumnado considere más relevantes para despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje, recuperando el papel activo y autónomo del alumnado y responsabilizándolo de su propio proceso de aprendizaje.

Marco Teórico

La rápida e imparable evolución de nuestra sociedad en estos últimos años –debida, en buena parte, a los acelerados avances de las tecnologías de la comunicación, la información y el conocimiento, la globalización, la incorporación de personas de otros países y culturas a nuestros entornos educativos, etc.– plantea nuevas exigencias y nuevos retos a la educación. Estos cambios sociales, unidos a los que no hace aún tantos años permitieron que un buen número de alumnos considerados diferentes al resto por presentar condiciones personales que exigían una respuesta educativa diferenciada, primero, e integrada, después, se sumaran a la corriente educativa ordinaria, amplían inevitablemente las demandas diarias del profesorado. Imprimen, en primer lugar, un giro copernicano a la concepción de eso que ha venido a denominarse, con una expresión tan frecuente como recurrente, *la atención a la diversidad*. Quizá no esté de más seguir insistiendo en que la verdadera atención a la diversidad, la única que puede ser definida como tal en el momento presente es aquella que tiene a todo el alumnado –repetimos, a todo el alumnado sin excepción– como objeto término del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Guerrero et al., 2016)

Una respuesta a la diversidad debe abarcar el diseño y aplicación de estrategias organizativas y metodológicas junto a técnicas grupales que finalmente garanticen a todo el alumnado la atención en su contexto natural –su grupo, su clase– y el máximo desarrollo de sus capacidades.

Nuestra escuela no puede seguir siendo el reino de lo cognitivo, el espacio privilegiado del docente, el paraíso del libro de texto: ha de enraizarse en los modos y las formas en que se relacionan nuestros jóvenes, que viven en un mundo condicionado por variables que se han convertido en compañeras inseparables de viaje. ¿Puede la escuela vivir al margen de ellas? ¿Podemos seguir manteniendo que nuestros estilos educativos, nuestras prácticas docentes, están enraizadas en la cultura en la que ha nacido y se desenvuelve nuestro alumnado? ¿Estamos seguros de que actuando de la misma forma en que lo hicieron con nosotros, manteniendo inalterables determinados fenómenos del proceso educativo, contribuiremos a que nuestro alumnado se dote de aquellas competencias clave que requiere el momento presente o que necesitará en un futuro no muy lejano?

Las últimas investigaciones llevadas a cabo desde el Centro de Investigación Social y Educativa (CREA) demuestran el éxito de las escuelas inclusivas y del aprendizaje cooperativo, como una forma globalizadora de entender la enseñanza, en la sociedad del siglo XXI.

Educación inclusiva y, más concretamente, escuelas y aulas inclusivas, por una parte, y aprendizaje cooperativo, por otra, son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados. Por un lado, la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnado diferente (tal como exige la opción por una escuela inclusiva) es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente. Y por otro lado, no puede haber propiamente cooperación (con el desarrollo de la solidaridad y el respecto a las diferencias que la cooperación supone) si previamente se han excluido de un aula a los que son “diferentes”, si el aula no es inclusiva. ¿Cómo aprenderán a cooperar y a respetar las diferencias, en definitiva, a convivir, en una sociedad

inclusiva y en comunidades integradoras, alumnos con características personales distintas, con discapacidad y sin discapacidad, con una cultura u otra... si han sido educados en escuelas o aulas separadas? (Pujolàs, 2009)

Cuando Pere Pujolàs nos habla del aprendizaje cooperativo, nos recuerda que tiene grandes ventajas, ya que potencia el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, no sólo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos (tanto de conceptos como de procedimientos). Y no sólo del alumnado que tienen más problemas por aprender, sino también de aquellos que están más capacitados para aprender. Facilita, también, la participación activa de todos los estudiantes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en este proceso. Esto, sin duda, contribuye a crear un clima del aula mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos. Por otra parte, facilita la integración, y la interacción, de los alumnos corrientes con los alumnos integrados, de modo que entre ellos se da una relación más intensa y de mayor calidad.

Una idea clave presenta el aprendizaje cooperativo, no como un simple instrumento o método de trabajo, aplicable en el aula, sino como una forma de hacer, de enseñar, que requiere cambiar estructuras de pensamiento, y la estructura fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo cooperativo no obedece a una moda o tendencia sino que ha sido ampliamente utilizado en tiempos anteriores por docentes, que han dejado constancia de su validez.

Pujolàs nos presenta 9 ideas clave para comprender la filosofía que esta metodología de trabajo ofrece, al tiempo que desarrolla los recursos técnicos necesarios para su aplicación en el aula.

1. Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones.
2. Hay que saber gestionar la heterogeneidad de un grupo clase, en lugar de ignorarla o reducirla
3. Introducir el aprendizaje cooperativo equivale a cambiar la estructura de aprendizaje en un aula.
4. La cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para trabajar en equipos cooperativos dentro de la clase.
5. Las estructura cooperativas aseguran la interacción entre los estudiantes de un equipo.
6. El aprendizaje cooperativo es también un contenido que hay que enseñar.
7. El aprendizaje cooperativo facilita y potencia el desarrollo de algunas competencias básicas (CCBB)
8. El grado de cooperatividad de un grupo depende del tiempo que trabajan juntos y la calidad del trabajo en equipo.
9. El aprendizaje cooperativo es una forma de educar para el diálogo, la convivencia y la solidaridad.

Las metodologías que favorecen la inclusión han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares.

Para un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial las estrategias interactivas son las más adecuadas, al permitir compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos y alumnas al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes.

El trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias.

Por tanto las metodologías inclusivas más utilizadas son, entre otras, el aprendizaje basado por proyectos (ABP), los grupos interactivos, el estudio de casos o el aprendizaje servicios.

a) El aprendizaje basado por proyectos (ABP).

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son el propio alumnado, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.

Prieto (2006) defendiendo el enfoque de aprendizaje activo señala que “...representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos”.

Así, el ABP ayuda al alumnado a desarrollar y a trabajar diversas competencias. Entre ellas, De Miguel (2005) destaca:

- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información).

- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia.

b) Los grupos interactivos

Los grupos interactivos son una estrategia metodológica o una forma de organización del aula basada en los principios del aprendizaje dialógico y que constituye una de las prácticas de éxito que pretenden conseguir una mejora en los aprendizajes del alumnado desde una propuesta coherente con los principios del aprendizaje dialógico. Es una de las estrategias que se ponen en marcha en los centros con proyectos de “Comunidades de Aprendizaje”, aunque es susceptible de llevarse a cabo en otros contextos, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, e incluso en modelos metodológicos más tradicionales.

El concepto de aprendizaje dialógico se fundamenta en la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas y en las ideas sobre el aprendizaje de Freire. La concepción comunicativa plantea que el aprendizaje tiene lugar en las interacciones entre personas. “Según la concepción dialógica del aprendizaje, las personas necesitamos de situaciones de interacción. Pero no solo necesitamos un gran número de interacciones, y que estas sean diversas, sino que además el diálogo que se establezca tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural en todas las personas. [...]

Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. El diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes del aula sino que abarca al conjunto de la comunidad que enseña y aprende incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros y otras profesionales, además del alumnado y del profesorado. Todos influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. El diálogo, en este contexto, se entiende como un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que requiere, para ser considerado con naturaleza dialógica, realizarse desde una posición de horizontalidad en la que la validez de las intervenciones se encuentran en relación directa a la capacidad argumentativa de los interactuantes, y no a las posiciones de poder que éstos ocupan. Para Freire (1997) afirma que “la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento. El diálogo es un instrumento para organizar este conocimiento e implica una postura crítica y una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores; y estos dos aspectos son los elementos que constituyen fundamentalmente la “curiosidad epistemológica” que promueve la construcción del conocimiento”.

Cuanto más ricas y diversas sean las interacciones que se produzcan en una situación mayor será el potencial de aprendizaje de la misma.

c) El estudio de casos

Podemos afirmar que el estudio de casos es una técnica docente que utiliza, como eje formal de la acción del docente y de la tarea del discente, una situación, un caso,

una problemática de la vida real o un hecho o acontecimiento que afecta a una persona, a un grupo, a una institución... El caso se describe por escrito y presenta datos concretos e información útil para mover al alumnado hacia el análisis y la reflexión. Por tanto, consiste en la presentación de una situación –real o imaginaria–, que va a proporcionar a tu alumnado la oportunidad de generar respuestas y soluciones, alternativas creativas e innovadoras por medio del análisis, la reflexión, el trabajo individual y la confrontación de las propias resoluciones con los compañeros y compañeras de grupo.

d) El aprendizaje servicios

El aprendizaje-servicio es una metodología educativa que aúna el aprendizaje con el compromiso social. El AySS se inspira en una pedagogía de la experiencia, la participación activa, la reflexión, la interdisciplinariedad, la resolución de problemas y la cooperación. Está entroncada con el trabajo por proyectos (ABP) y va un poquito más allá.

Es una metodología de aprendizaje, pero también es una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión social en forma de proyecto sostenido en el tiempo. Es uno de los métodos de aprendizaje más “eficaces” porque los chicos y chicas encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria. Además, está dirigida a todas las edades y a todas las etapas educativas y puede desplegarse en tutorías o pivotar sobre varias materias o ser objeto de un tiempo específico. Es una metodología muy versátil.

Su objetivo fundamental es contribuir al verdadero éxito de la educación, que consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad, ciudadanos que sean capaces de provocar cambios en su entorno. Este objetivo potencia de forma especial la adquisición de la competencia social y ciudadana de nuestro alumnado.

Objetivo Principal

Nuestro objetivo principal es describir métodos, procedimientos y técnicas, que se enmarcan dentro de las recomendaciones que nos propone la normativa que se deriva del desarrollo de la actual ley orgánica de educación, favoreciendo que el profesorado tenga un acercamiento más práctico que teórico a estas formas de trabajo en el aula, invitándolo a que adopte aquella o aquellas que, desde su perspectiva de docente, orientador y promotor del desarrollo competencial de su alumnado considere más relevantes para despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje, recuperando el papel activo y autónomo del alumnado y responsabilizándolo de su propio proceso de aprendizaje. Todo ello mediante la elaboración de un documento técnico que aglutine las características previstas.

Además, buscamos mejorar el diseño del entorno en el que acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje y presentar nuevos modelos metodológicos para el desarrollo del currículo.

Metodología

La metodología utilizada pone el acento en los procesos de enseñanza aprendizaje que favorecen la participación activa, la experimentación y la funcionalidad de los aprendizajes a través de estrategias metodológicas que permitan el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en la resolución de problemas.

Para la elaboración del documento, se constituye una comisión técnica que incluye profesorado de todas las etapas educativas, profesionales de la orientación, docentes especialistas y miembros de equipos directivos. El diseño y el desarrollo del trabajo se realiza de manera colaborativa y cooperativa.

Por otro lado, el método de difusión del documento se ha realizado con medios digitales, utilizando la red y la educación abierta.

Conclusiones relevantes

Por tanto, los cambios que requiere el ejercicio actual de nuestra práctica docente precisan tanto de un nítido compromiso de la administración como de una mayor –y mejor– estructuración de nuestro trabajo diario en las aulas. Y para ello es necesario la difusión, la sensibilización y el acercamiento a otras maneras de enseñar y aprender que piensen en todo el alumnado desde el diseño del entorno del aprendizaje hasta la última actividad educativa.

El trabajo que se presenta se materializa en un documento técnico que responde al cómo llevar al aula las metodologías que favorezcan la participación activa, la experimentación y la funcionalidad de los aprendizajes a través de estrategias metodológicas que permitan el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas, entre otros, tal como establece la normativa de desarrollo de la LOE-LOMCE para el trabajo por competencias clave (Anexo II de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato).

Una vez lanzado el documento a la red y tras el análisis de los datos que nos proporcionan las redes sociales podemos concluir en la buena acogida inicial y una gran difusión del material. Cada día numerosas visitas y descargas del documento engrosan el número total de personas que conocen y participan de él.

Finalmente, esperamos que el texto se utilice para el cambio de los centros y las aulas, algo más complejo de comprobar, siendo nuestro deseo que los docentes, en general, los equipos de trabajo en los centros y órganos de coordinación docente encargados de fijar las líneas de actuación pedagógica de los centros y de investigar sobre el uso de las buenas prácticas docentes existentes, las recibieran como una

ayuda eficaz –siempre abierta, por inacabada, a nuevas formulaciones– y un instrumento de trabajo que contribuya a incrementar la calidad y eficacia de nuestra respuesta educativa hacia todo el alumnado.

Bibliografía

- De Miguel, M. (2005). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Fernández, L., Gómez M. A., Guerrero, D., Lázpita, A., López, C., Morillas, J. J., Rodríguez, M. E., Sánchez, G. (2015). *Hacer posible lo contrario. Enseñar y aprender de otra manera*. Granada: Consejería de Educación
[<https://equipotecnicoorientaciongranada.files.wordpress.com/2014/11/hacerposiblelocontrario.pdf>]
- Flecha, R., Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 1, (1)
[<http://uscs.cl/rexe>]
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1987-1989). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I y II*. Madrid: Taurus.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64, (124), 173-196.
- Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

4. ESCUELA DE MECENAS. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA. FERNÁNDEZ, L. Y GÓMEZ, A.

Título: ESCUELA DE MECENAS. La educación patrimonial como herramienta inclusiva.

Autores:

Lucía Fernández Fernández.

Licenciada en Bellas Artes en 2003. Master en pedagogía de las artes visuales en 2012. Profesora de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Dibujo desde 2006. Miembro del Gabinete de Asesoramiento para la Convivencia e Igualdad de 2011 a 2017. Actualmente coordinadora del Área de Apoyo a la Acción Tutorial y Convivencia del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de la Delegación Territorial de Educación en Granada.

Miguel Ángel Gómez Arqués

Doctor en Psicología por la Universidad de Granada en 2005. Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada en 2005. Profesor de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Orientación Educativa desde 2006. Coordinador del Equipo del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de la Delegación Territorial de Granada desde 2017.

Resumen

Escuela de Mecenas es una experiencia profesional impulsada y desarrollada por el Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de Granada que nace de una iniciativa conjunta entre la Delegación Territorial de Educación y la Delegación Territorial de Cultura, Turismo y Deporte de Granada dirigida a los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la provincia con la finalidad de promover entre el alumnado el conocimiento, la sensibilización y la valoración del Patrimonio Cultural y la mejora de nuestro entorno mediante su conservación y enriquecimiento, contribuyendo a su vez al desarrollo de las competencias clave del alumnado utilizando la metodología aprendizaje servicios.

Marco Teórico

El patrimonio entendido de modo plural e inclusivo puede erigirse en una herramienta muy útil a la hora de reconocer y gestionar la diversidad humana y fomentar el diálogo y entendimiento entre los distintos grupos e individuos que la conforman.

Por ello “Escuela de Mecenas” pretende formar a ciudadanos y ciudadanas que sientan como suyo el patrimonio como vehículo para sentir su propia identidad, qué somos y porqué. Separar el Patrimonio de las personas es disociar un binomio inseparable: el Patrimonio lo es porque existen personas que lo han generado, lo han cuidado, lo han transmitido y lo han puesto en valor.

Proponemos el uso de los bienes culturales -muebles, inmuebles e inmateriales- como recursos didácticos y el acercamiento del alumnado al Patrimonio artístico y cultural sensibilizándolo en su protección, cuidado, valoración, difusión y conservación. Se utiliza de este modo el potencial del Patrimonio Cultural como transmisor, no solo de conocimientos sino también de dinámicas procedimentales y actitudes relacionadas con su conservación y disfrute. De esta manera, los proyectos que se realizan en Escuela de Mecenas son inminentemente multidisciplinarios puesto que son susceptibles de conjugar numerosos puntos de vista ya que son muchos y muy diversos los valores que es preciso proyectar: históricos, sociales, ideológicos, identitarios, emotivos, educativos, económicos, etc.

Con la finalidad de favorecer el disfrute, conocimiento y comprensión de los valores históricos, artísticos, etnográficos, científicos y técnicos de los bienes culturales, la Junta de Andalucía lanza el programa educativo “Vivir y Sentir el Patrimonio” que sirve de marco normativo y oficial a nuestra iniciativa de “Escuela de Mecenas” desde el comienzo del curso de 2017/18.



Figura 1. Cartel e imagen de Escuela de Mecenas

“Vivir y Sentir el Patrimonio” surge de la necesidad de permitir al alumnado sentir suyo el Patrimonio, ofrecerle la posibilidad de asumir que su identidad, en los diferentes niveles en que se configura, deriva de referentes patrimoniales que explican qué somos, cómo somos, por qué hemos llegado a ser así y cómo nos relacionamos con los demás.

Enmarcado en el “Plan Nacional de Educación y Patrimonio”, aprobado en abril 2013 por el Consejo del Patrimonio Histórico Español, y basado en él, “Vivir y sentir el Patrimonio” es un programa para trabajar el patrimonio desde diferentes puntos de vista cuyos principales objetivos son:

- Potenciar la protección y conservación del Patrimonio a través de la Educación.
- Favorecer la investigación en materia de educación patrimonial.
- Fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural.
- Potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores.
- Impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales.

Dentro del programa existen varias líneas de trabajo. “Escuela de Mecenas” está incluida en la línea de Investigación e Innovación en didáctica del patrimonio, por ahora, ofertada exclusivamente para los centros educativos de la provincia de Granada. Los proyectos de esta línea de trabajo han de tener un carácter innovador, con recursos y herramientas orientados a comprender el significado y valor del bien patrimonial debiendo centrarse en estos elementos básicos: quién (alumnado al que se dirige), qué (contenidos seleccionados), cuándo, dónde, cómo (estrategias y recursos tecnológicos) y por qué.

Lo que diferencia a “Escuela de Mecenas” del resto de programas similares incluidos en “Vivir y sentir el Patrimonio” es precisamente la metodología que utiliza. El aprendizaje servicios que permite que la totalidad del alumnado participe activamente de un proyecto que tenga un resultado final que beneficie a toda la comunidad, o como es en su caso promueva el entendimiento, el conocimiento y la conservación del patrimonio y de los bienes culturales de nuestra ciudad

Han de explorar la aplicación de todas las posibilidades que brindan las webs 2.0 y 3.0, que permite una educación complementaria a la educación presencial, promoviendo la construcción de nuevos modos de organizar y acceder a la información y a los conocimientos. De este modo, impulsan la modificación de vínculos con el conocimiento, ya sea a través de procesos de simulación, de alteración o de producción (entornos virtuales de aprendizaje, realidad aumentada, geolocalización, etc.).

“Escuela de Mecenas”, por tanto, promueve desarrollar habilidades y estrategias para la investigación, potenciar y reconocer el uso de metodologías que favorecen la inclusión en el aula, mejorar el entorno, contribuir al desarrollo de las competencias básicas y el curriculum desde un enfoque innovador.

Es una iniciativa ideal para que el Patrimonio cercano se convierta en un punto de partida para que los centros escolares estudien y cataloguen los elementos patrimoniales próximos, aunque parezca que no tienen importancia (una atalaya en ruinas, una fuente, una acequia, una tradición, etc.), pero es además una excusa ideal para que los claustros promuevan nuevas metodologías inclusivas hechas de todos/as y para toda la comunidad.

Un patrimonio variado en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades(arqueológico, histórico, documental, artístico...), pero los valores que se proyectan sobre él también lo son (identitarios, sociales, políticos, históricos, económicos, emotivos, etc.). La esencia de la diversidad del Patrimonio reside en la propia diversidad del ser humano, por lo que si no hay diversidad en la concepción y diseño educativos relacionados con el Patrimonio, no podremos garantizar la diversidad de los aprendizajes. El patrimonio entendido de modo plural e inclusivo puede erigirse en una herramienta muy útil a la hora de reconocer y gestionar la diversidad humana y fomentar el diálogo y entendimiento entre los distintos grupos e individuos que la conforman.

Objetivos

El objetivo último que persigue es propiciar la innovación en el desarrollo de estrategias y métodos que faciliten la práctica docente desde una perspectiva novedosa y fundada en evidencias que posibiliten el trabajo colaborativo de los docentes, favoreciendo el intercambio de experiencias, destacando el rol del equipo directivo y profesorado participante por su compromiso en el estudio y la conservación de los bienes culturales y el patrimonio.

Por tanto, los objetivos principales de esta iniciativa son:

- Promover la difusión y el conocimiento de nuestro Patrimonio Cultural.
- Sensibilizar en la protección y conservación del Patrimonio Cultural.
- Desarrollar habilidades y estrategias para la investigación.
- Potenciar y reconocer el uso de metodologías que favorecen la inclusión en el aula.
- Mejorar el entorno.

- Contribuir al desarrollo de las competencias básicas y el curriculum desde un enfoque innovador.

Paralelamente los centros educativos que se inscriben en “Escuela de Mecenas” tienen como principal finalidad que el desarrollo del programa se haga desde un enfoque interdisciplinar, buscando la flexibilidad -adaptable a cada contexto de aprendizaje-, atendiendo a la diversidad de nuestro patrimonio y de sus valores, procurando la participación e implicación social, fomentando la sensibilización hacia el bien que permita su valoración, cuidado y conservación y promoviendo su rentabilidad social, identitaria, cultural y económica:

Metodología

El programa, por el momento, va destinado a centros educativos sostenidos con fondos públicos de la provincia de Granada.

En concreto, el protagonismo de los proyectos recae sobre la totalidad del grupo clase, siendo el alumnado el encargado de detectar las necesidades de un bien cultural en concreto y diseñar su propio proyecto en beneficio de ese bien cultural y de la comunidad para promover conocimiento y actitudes positivas hacia el patrimonio con proyectos que aúnan el aprendizaje con el compromiso social. Para ello “Escuela de Mecenas” se desarrolla basándose en el aprendizaje basado en proyectos de aprendizaje-servicios. No debemos olvidar que las actuaciones docentes que se desarrollen deben estar integradas en el currículo y en la dinámica general del trabajo en el aula desde una perspectiva transversal o interdisciplinar, estableciendo estrategias de coordinación entre las diferentes áreas curriculares de desarrollo, así como, de otros Programas Educativos y Planes que se desarrollen en el centro.

Roser Batllé (2012) define esta metodología como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. También es una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión social. En definitiva, el aprendizaje-servicio (APS de ahora en adelante) es un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa en clave de solidaridad y responsabilidad social. Promueve los valores cívicos y una cultura emprendedora, favoreciendo una participación ciudadana responsable en atención de las necesidades de la comunidad.

Puig y Batllé (2007) proponen que los/as jóvenes sean protagonistas de experiencias transformadoras de la realidad, favoreciendo su desarrollo personal: aprenden conocimientos, destrezas y valores fundamentales para su desarrollo social desde la experiencia de un servicio comunitario.

Las personas que desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio adquieren estos aprendizajes a través de la experiencia que supone planificar, desarrollar y evaluar las actividades destinadas a la mejora de la comunidad.

Se debe propiciar la innovación en el desarrollo de estrategias y métodos que faciliten la práctica docente desde una perspectiva novedosa y fundada en evidencias que posibiliten el trabajo colaborativo de los docentes, favoreciendo el intercambio de experiencias.

El proyecto debe promover la participación activa de toda la comunidad educativa, destacando el rol del equipo directivo y profesorado participante por su compromiso en el desarrollo del programa, del alumnado como protagonista del proceso de construcción del conocimiento, y de las familias por el hecho de ser agentes transmisores fundamentales de las conductas y estilos de vida de sus hijos e hijas.

Para llevar a cabo un proyecto de aprendizaje servicios es necesario buscar la “chispa” que hace emerger la necesidad de la acción transformadora y de poner en marcha al grupo. “Escuela de Mecenas” pretende ser ese punto de partida. El patrimonio es el interés principal, el primer paso para hacer búsquedas de información, establecer debates, buscar soluciones y comunicarlas, difundir propuestas, etc. También es posible ampliar el foco de observación para aproximarse a necesidades y soluciones de otros países y culturas. Todo ello con objeto de “comprender la realidad social del mundo en el que vive”, como una dimensión clave del desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Del mismo modo, es una oportunidad única para conocer a fondo entidades comprometidas con la cultura y el patrimonio o con otras situaciones de carencias desde una óptica de una ciudadanía global, y colaborar con ellas, comprometiéndose en sus objetivos y algunas de sus acciones.

Para garantizar el valor efectivo y la buena aplicabilidad de estos nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje debe prestarse especial atención a la claridad de ideas, programas y contenidos, así como a las herramientas y soportes de usabilidad y funcionalidad. Por ello en los procesos de evaluación de la calidad de los proyectos, el parámetro fundamental consiste en valorar la coherencia del diseño, en el que los objetivos del programa guarden una relación total y directa con los contenidos que son objeto de trabajo y que ambos aspectos estén claramente tratados en las estrategias educativas y actividades propuestas, contando con los recursos y materiales adecuados para alcanzar los fines establecidos.

A continuación se detallan las fases a seguir para el desarrollo del proyecto en el aula.

En un primer momento, hay que tener en cuenta:

- Que el proyecto permita aplicar los conocimientos previos a la realidad, formular interrogantes intelectuales y cívicos y sobretodo que sea una fuente de experiencias susceptibles de generar nuevos aprendizajes.

- Que es necesario encontrar la vinculación del proyecto con las materias. Hacer útiles los contenidos del currículo con el proyecto a realizar y desarrollar el proyecto a través del curriculum.
- Que hay proyectos APS grandes y proyectos APS pequeños. Quizás la mejor manera de empezar a comprometerse sea con proyectos pequeños, de resultados muy inmediatos. Sin embargo, los proyectos más largos, pueden ofrecer mayores garantías de aprendizajes diversos y servicios significativos.

ETAPA I: SELECCIÓN DEL BIEN CULTURAL DEL CATÁLOGO DE PATRIMONIO

- Seleccionar un bien cultural del catálogo proporcionado por la Delegación Territorial de Cultura, Turismo y Deportes de la Junta de Andalucía.

ETAPA II. ESTABLECER RELACIÓN CON ENTIDADES

- Identificar las entidades e Instituciones para colaborar.
- Plantear la demanda y la propuesta de trabajo.

ETAPA III. PLANIFICAR EL PROYECTO

- Definir los aspectos pedagógicos.
- Definir la gestión y la organización (Tiempos y horarios).

ETAPA IV. PREPARAR EL PROYECTO CON EL GRUPO

- Motivar el grupo.
- Definir el proyecto e investigar.
- Organizar el trabajo que se llevará a cabo.
- Reflexionar sobre los aprendizajes de la planificación.

ETAPA V. EJECUTAR EL PROYECTO CON EL GRUPO

- Ejecutar el servicio
- Registrar, comunicar y difundir el proyecto : FORO DE ESCUELAS DE MECENAS
- Reflexionar sobre los aprendizajes de la ejecución

ETAPA VI. Finalizar el proyecto con el grupo

- Evaluar los resultados del servicio.
- Evaluar el conjunto de los aprendizajes adquirido.

- Proyectar perspectivas de futuro.

En definitiva este programa es un instrumento que garantiza la formación de generaciones capaces y cualificadas para querer conservar su Patrimonio, para poderlo difundir en las mejores condiciones y para dedicar recursos humanos y económicos a su cuidado, conscientes de que la “cadena de transmisión” debe continuar con otras generaciones a las que, además, deben garantizar su formación en esta materia.

Resultados y Conclusiones

Durante el curso 16/17 se inició el programa de forma de piloto en la provincia de Granada, siendo colmadamente satisfactoria para toda la comunidad educativa. La diversidad de propuestas y de proyectos han hecho realidad con creces los objetivos planteados asegurando un interesante desarrollo para cursos venideros. Los proyectos diseñados por el propio alumnado han generado productos finales de alta calidad y gran creatividad; itinerarios, visitas virtuales, apps de monumentos, maquetas, códigos Qr, campañas de sensibilización y conservación, etc.

Al final de curso se realizó el I ENCUENTRO ESCUELA DE MECENAS 2017 que fue el encuentro final de los participantes de la iniciativa. El acto consistió en la presentación del Proyecto Escuela de Mecenas y de la difusión de las experiencias que se desarrollaron durante ese curso, con diferentes formatos (exposiciones orales, representaciones teatrales, exposición de productos finales, etc.), para ello el lugar elegido para el desarrollo de la actividad fué el Cuarto Real de Santo Domingo en el que se utilizaron diferentes espacios, sala de exposiciones, jardines y sala de usos múltiples.

En este primer encuentro los seis centros que compartieron interesantes experiencias fueron el CEIP Reyes Católicos de Santa Fé, que ha centrado sus investigaciones en las Capitulaciones; el CEIP Atalaya de Atarfe, cuyo objeto de trabajo ha sido el yacimiento de Medina Elvira; o el CEIP Gallego Burín de la capital de Granada, que propone una ruta por el río Monachil. La preservación y difusión de las fuentes granadinas ha sido uno de los temas más recurrentes en esta primera edición, a través de diferentes proyectos de trabajo a cargo del CEIP Sierra Nevada y de los IES Zaidín Vergeles y Fray Luis de Granada.

Tras la gran acogida del proyecto y el buen resultado de la experiencia y la calidad de los productos finales, la Junta de Andalucía incluyó esta línea de trabajo en los programas oficiales de la comunidad autónoma dirigidos a la promoción de los bienes culturales “Vivir y sentir el patrimonio”. Para el curso 2017/18 participarán más de 30 centros educativos de toda la provincia.

Próximamente tendremos la oportunidad de descubrir la capacidad ilimitada de la que disponen el alumnado, el profesorado y las familias para generar ideas, desarrollarlas y ponerlas en práctica respondiendo a problemas que nos plantea el entorno. Esperamos una gran diversidad en la concepción y diseño de los proyectos relacionados con el Patrimonio y garantizando así la diversidad de los aprendizajes desarrollando todas y cada una de las competencias clave.

Bibliografía:

- Batlle R. (2012). Metodología ApS. Anatomía de un proyecto de Aprendizaje-Servicio. Recuperado de [<http://www.slideshare.net/rbatlle/metodologia-aps-cmo-iniciar-un-proyecto-de-aprendizajeservicio>]
- Carrión, A. (Coord.). (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejería de Educación. (2017). *Dossier Informativo del Programa Vivir y Sentir el Patrimonio*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/documents/343370/579028/Patrimonio+Dossier+2017_2018]
- Fernández, L., Gómez M. A., Guerrero, D., Lázpita, A., López, C., Morillas, J. J., Rodríguez, M. E., Sánchez, G. (2015). *Hacer posible lo contrario. Enseñar y aprender de otra manera*. Granada: Consejería de Educación. [<https://equipotecnicoorientaciongranada.files.wordpress.com/2014/11/hacerposiblelocontrario.pdf>]
- Mendiá, R. (2013). El APS, una metodología para el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana. *Monográficos Escuela*, 6-7.
- Puig, J., Batlle, R. (2007): *Aprendizaje-Servicio, Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

5. OTRA OPORTUNIDAD. ATENCIÓN EDUCATIVA A ALUMNADO SUJETO A MEDIDAS JUDICIALES. NAVARRO, F. D.

Título: OTRA OPORTUNIDAD: ATENCIÓN EDUCATIVA A ALUMNADO SUJETO A MEDIDAS JUDICIALES

Autor: FERMÍN DAVID NAVARRO GARCÍA

Licenciado en Matemáticas por la Universidad de Granada. Profesor de Enseñanza Secundaria desde 2006. Miembro del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de Granada de la Delegación Territorial de Educación de Granada desde 2015.

RESUMEN DE LA COMUNICACIÓN:

Documento en el que se plasma la labor desempeñada por parte del equipo de la Delegación Territorial de Educación de Granada en el seguimiento educativo al alumnado sujeto a medidas judiciales. En este se pone de manifiesto la importancia del hecho de no ceñirse a un mero seguimiento cuantitativo de diversos factores en la evolución del alumno, sino realizar una intervención personalizada e “in situ” en los centros educativos.

MARCO TEÓRICO

La atención educativa a menores sujetos a medidas judiciales se ha ido consolidando durante los últimos años en Andalucía como una acción desarrollada desde diferentes administraciones e instituciones. Principalmente, desde el año 2006, año en el que se establece un marco de actuación común entre la Consejería de Justicia y Administración Pública y la Consejería de Educación, el alumnado afectado cuenta con un seguimiento socioeducativo personalizado que trata de adaptarse a sus circunstancias personales, familiares y sociales.

Con este documento de trabajo tratamos de dar respuesta a las líneas de actuación plasmadas en el citado Convenio de Colaboración entre la Consejería de Justicia y Administración Pública y la Consejería de Educación para la atención educativa de menores en conflicto sometidos a Medidas Judiciales, de 19 de julio de 2006. Entre las justificaciones que se exponen en el Convenio, se considera necesario concretar “las actuaciones y recursos necesarios para garantizar una atención especializada a este colectivo que se caracteriza por una trayectoria escolar irregular, graves problemas de conducta y situaciones familiares y sociales que requieren la conjunción de esfuerzos y recursos de diferentes órganos de la Administración” (Shapiro y Hertzog, 1996).

Además del Convenio de Colaboración entre ambas Consejerías, se ha tenido en cuenta la normativa vigente sobre responsabilidad penal de menores y la educativa, referente a las etapas educativas en las que se encuentran escolarizados. Por citar la más significativa, en relación a nuestra área de actuación, han estado las siguientes referencias normativas:

- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, modificada por la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre.
- Real Decreto 1774/2004 de 30 de julio por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, en la que se expone que el alumnado que por razones judiciales necesite una atención educativa fuera de las instituciones escolares pueda tener garantizado el proceso educativo gracias a las acciones llevadas a cabo por la Consejería de Educación. Principalmente, los casos de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que no pueda asistir regularmente a los centros docentes ordinarios.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

El Plan, por tanto, tenía como base las fuentes legales y documentos administrativos elaborados para el trabajo diario de los maestros y maestras para alumnado sujeto a medidas judiciales. A partir de ahí, se plasman las actuaciones a seguir. Hemos pretendido aglutinar las acciones de un modo coordinado con los diferentes profesionales, colectivos e instituciones que participan en el seguimiento de este colectivo.

OBJETIVOS

Como indica el propio Convenio de Colaboración, se trata de un “colectivo que se caracteriza por una trayectoria irregular, graves problemas de conducta y situaciones familiares y sociales que requieren la conjunción de esfuerzos de diferentes órganos de la Administración”.

Partiendo de la situación anteriormente descrita, el objetivo fundamental consiste en propiciar un sistema flexible y abierto que permita una mejor adaptación al proceso educativo del alumnado que se encuentra sometido a medidas judiciales, ya sean de internamiento o de medio abierto mediante el desarrollo conjunto de actuaciones.

METODOLOGÍA

El punto de partida de todas estas actuaciones viene marcado por la derivación de la entidad correspondiente, a través un protocolo de actuación, acordado entre ambas delegaciones años atrás; En dicho protocolo se nos solicita el tipo de actuación e intervención a llevar a cabo con cada uno de los menores.

El profesorado del programa asiste al Servicio de Ordenación Educativa en la jornada de los lunes para:

- Toma de decisiones y trámites sobre escolarización.

- Coordinación con diferentes servicios de la Delegación Territorial (Servicios de Ordenación Educativa, Inspección Educativa y Planificación y Escolarización).
- Actualización de las bases de datos de alumnado.
- Contactos institucionales con las diferentes asociaciones, centros educativos y Consejerías que intervienen en el programa.
- Atención directa a familiares, alumnado que acude para consultas o entrevistas programadas, y a técnicos de medio abierto que deben realizar gestiones o consultas con carácter urgente.
- Planificación de los itinerarios y centros que se visitan durante la semana.

El resto de días de la semana se trabaja en los centros escolares e instituciones vinculadas.

En el trabajo de seguimiento educativo podemos indicar actuaciones en:

a) Trabajo directo con el alumnado en los centros:

- Realización de contratos de compromisos con hoja de seguimiento/sesiones: asistencia, comportamiento y rendimiento.
- Comprobación de cumplimiento de compromisos adquiridos de tipo educativo.
- Realización de talleres de técnicas de estudio y asesoramiento individual para el estudio.
- Comprobación y orientación para las tareas educativas.
- Información sobre calificaciones e historial académico a través de la base de datos Séneca.
- Acompañar al alumnado que acude por primera vez al centro educativo, o que vuelve tras un tiempo largo de ausencia. Son especialmente significativas las entrevistas con equipos directivos y profesorado responsable para establecer puntos comunes de actuación en este momento de la escolarización, siempre clarificando que la información que de carácter judicial posee este servicio no puede ser transmitida a los centros educativos
- Asesoramiento y orientación sobre posibilidades educativas, estudios, residencias, pruebas...
- Facilitar material y recursos bibliográficos para la preparación de las pruebas de acceso a ciclos formativos a alumnado que no pueda disponer de ellos.

b) Actuaciones en centros educativos con el profesorado:

En las visitas rutinarias a los centros educativos se mantienen reuniones de coordinación con los equipos directivos para conocer incidencias, desarrollo del proceso educativo, rendimiento académico... Estas reuniones se realizan partiendo de la base de la máxima discreción y normalidad.

En el desarrollo de estas entrevistas intervienen, según necesidades, el orientador/a del centro, así como el tutor/a y, en su caso, profesorado que pueda aportar información relevante sobre el proceso educativo del alumno.

En la primera entrevista que se lleva a cabo en el centro escolar se proporcionan números teléfonos de contacto y dirección de correo electrónico al profesorado y equipos directivos para poder contactar de manera inmediata, si fuese necesario.

También se organiza el proceso de intercambio y facilitación de información de carácter educativo a las instituciones vinculadas a Justicia (Fiscalía de Menores, Juzgados de Menores y Departamento de Reforma Juvenil) a través de una comunicación en la que se detalla el procedimiento, la normativa reguladora y la necesidad de colaboración.

A partir de ahí se van concertando reuniones de coordinación según necesidades y características del alumno y centro.

MECANISMOS DE COORDINACIÓN INTERADMINISTRATIVA

- **Con el Servicio de Justicia** de la Delegación del Gobierno en Granada:
- **Con Fiscalía de Menores y Juzgados de Menores** de Granada:
- Dentro de la Comisión de recepción de casos y estudio de Trastornos Graves de Conducta, con el **Servicio de Salud Mental Infantil**, el **Servicio de Protección de Menores**, el **Servicio de Prevención y Apoyo a las Familias**.

Como miembros de esta Comisión, el profesorado del convenio realiza actuaciones y asiste a las reuniones. La mesa se reúne con una periodicidad mensual en la Delegación Territorial de Educación de Granada. En ella se atiende de forma colegiada a la problemática de menores para los cuales son necesarias actuaciones coordinadas y toma de decisiones, especialmente en los casos más graves. El profesorado informa a la comisión sobre las cuestiones de carácter educativo significativas para estos menores con los que se interviene desde el programa.

- Con las **Entidades Colaboradoras**.

RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ALUMNADO ATENDIDO

El margen de edad atendido cada curso fluctúa entre los 14 y 23-24 años. Su procedencia es muy dispar, ya que existe censado alumnado de zonas rurales de cierto aislamiento geográfico y de la ciudad de Granada.

Respecto a la procedencia familiar, también existe mucha diversidad, y se sigue manteniendo la tendencia de los últimos años de menores procedentes de un entorno social medio-alto y que por su perfil no coincide con muchos de los casos dados con frecuencia anteriormente.

Teniendo en cuenta sus grupos de pertenencia, trayectoria educativa o características personales, aunque resulta complicado definir de un modo uniforme a este colectivo de alumnos y alumnas por su elevado grado de heterogeneidad, suelen manifestarse algunas de las características o comportamientos siguientes:

A nivel personal:

- Carácter impulsivo, con dificultad para analizar y prever consecuencias de determinadas conductas.
- Dificultades para aceptar normas, especialmente si no las comparten.
- Dificultades de empatía.
- Problemas psicológicos asociados.
- Consumo de tóxicos: principalmente cannabis y alcohol.
- Conductas de riesgo: conducción temeraria, sexo inseguro...

A nivel familiar:

- Pertenencia a familias desestructuradas, reconstituidas o monoparentales.
- Padres prematuros en algunos casos.
- Menores en desamparo, acogimiento o adopción.
- Ambiente familiar poco motivador hacia la formación académica.
- Aumento creciente de violencia familiar.
- Predominio en niveles socioeconómicos bajos, aunque también se observa incremento de otros estratos.

A nivel escolar:

- Una elevada falta de asistencia continuada a los centros escolares, llegando incluso al abandono prematuro.
- Desmotivación hacia las tareas escolares, prefiriendo trabajar tempranamente.
- Fracaso escolar no explicado en muchas ocasiones por el nivel intelectual del alumnado.
- Expedientes disciplinarios y amonestaciones verbales y escritas frecuentes.

De la población afectada por medidas judiciales en la provincia de Granada durante el curso escolar 2016-17, se han realizado actuaciones y seguimientos con 299 chicos y 78 chicas matriculados en centros educativos.

CURSO ACADÉMICO	SEX O	
	HOMBR ES	MUJER ES
2010-2011	79 %	21 %
2011-2012	77 %	23 %
2012-2013	71 %	29 %
2013-2014	81 %	19 %
2014-2015	79%	21%
2015-2016	79%	21%
2016-2017	68%	32%

Tabla 1. Evolución de los porcentajes de sexos por cursos

La gran mayoría presenta de Libertad Vigilada, aunque también se ha intervenido con alumnado que tiene como medida judicial Tarea Socio Educativa, Convivencia en Grupo Educativo y en Régimen de Internamiento.

CONCLUSIONES

Consideramos de vital importancia para la evolución educativa del alumnado, el hecho de no ceñirse a un mero seguimiento cuantitativo de diversos factores, sino realizar una intervención personalizada e “in situ” en los centros educativos.

El establecimiento esos lazos interpersonales entre el alumnado y los técnicos de intervención constituye, a nuestro parecer, el factor diferencial que distingue la labor llevada a cabo en la Delegación Territorial de Educación de Granada en lo referente a este Convenio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Zamorano, P. (1996). *Medidas aplicables en la legislación de menores en Menores privados de libertad*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial, XV.
- Antón López, J. (1995). *Modelos de Tratamiento de la desviación judicial, Niños y jóvenes criminales*, Granada: Comares.
- Calvo García, M (1994). La protección del menor y sus derechos. *Derechos y libertades*, 2.

- Delgado Martín, J. (1998). La mediación de la justicia de menores. Una experiencia positiva: Cataluña. *Actualidad Penal*, 1.
- Manzanares Samaniego, J. L. (1995). *Niños y jóvenes criminales*. Granada: Comares, Granada.
- Ríos Martín, J. C. (1993). *El menor infractor ante el derecho penal*. Granada: Comares.
- Shapiro, T., Hertzog, M. (1996). Desarrollo normal en la infancia y en la adolescencia. *Tratado de Psiquiatría*. Barcelona: Ancora.

6. LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EXPERIENCIA EN CHILE: AVANCES, NUDOS CRÍTICOS Y NUEVOS DESAFÍOS.
TENORIO, S.

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, experiencia en Chile: avances, nudos críticos y nuevos desafíos

Solange Tenorio Eitel

Profesor Titular del Dpto. Educación Diferencial Facultad de Filosofía Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE.

Educadora Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje, Magíster en Educación Especial y Doctora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de pre y post grado de la UMCE. Líneas de investigación vinculadas al área de: diversidad, inclusión educativa y formación docente. En el ámbito de la gestión se ha desempeñado como Directora de Departamento de Educación Diferencial, Secretaria Académica y actualmente es Coordinadora de la Carrera de Problemas de Aprendizaje.

RESUMEN

El presente artículo busca compartir información de la realidad nacional (Chile), referida al proceso de inclusión de estudiantes que presentan discapacidad, desde aspectos normativos, estados de situación de las instituciones de educación superior, hasta aquellos avances y nudos críticos que se han ido presentando en su implementación. También da cuenta del trabajo de una red interinstitucional, que ha permitido enfrentar de manera eficiente las problemáticas y barreras aun existentes en nuestro sistema educativo y avanzar hacia uno más inclusivo. Finalmente, relata la experiencia de Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación UMCE, entorno a las acciones desarrolladas, para otorgar igualdad de oportunidades de participación y aprendizaje a sus estudiantes.

Palabras Clave: Educación superior, inclusión educativa, discapacidad

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, experiencia en Chile: avances, nudos críticos y nuevos desafíos

El superar la pobreza, la desigualdad y la exclusión ha estado en la agenda de gran parte de los países de Latinoamérica y el Caribe, sin embargo, a pesar de los avances en distintos ámbitos y de los esfuerzos desplegados, la desigualdad educativa sigue siendo una brecha difícil de disminuir.

La evidencia internacional refleja que en estas últimas décadas, ha existido un importante aumento de las personas que logran acceder a la educación superior en la región. Sin embargo, este crecimiento ha sido desigual en cuanto a las reales oportunidades de acceso, participación, aprovechamiento y terminación

de estudios; viéndose favorecidos los estudiantes de Quintiles de mayores ingresos. Según Aponte-Hernández, la desigualdad en la educación superior “se manifiesta en términos de la existencia o insuficiencia de opciones y viabilidad de oportunidades de estudio para las personas que aspiran acceder a las IES” (Aponte-Hernández 2008, p.120).

Las políticas de acceso y de inclusión a la educación superior, han posibilitado algunos progresos en grupos de género y de estudiantes con discapacidad. Alrededor de 20 países han establecido garantías de inclusión de personas con discapacidad en sus marcos legales y las instituciones han formulado políticas de acceso y participación para asegurar condiciones de igualdad de oportunidades (Aponte-Hernández, 2008).

Este es el caso de Chile, donde la inclusión a la educación superior de personas en situación de discapacidad ha sido un proceso progresivo, que ha ido en aumento en las últimas décadas.

El Primer Estudio Nacional de la Discapacidad Endisc I, realizado el año 2004, mostraba que del 12,9 % de población en situación de discapacidad, solo un escaso 5,7% había logrado acceder a la universidad o a algún Instituto de Formación Profesional (Ministerio de Desarrollo Social, 2015 a). Las cifras indicaban la necesidad de realizar un mayor esfuerzo en la Educación Terciaria.

Esta situación planteó desafíos a nivel central, con claras intenciones de propiciar avances en la materia, tanto a través de la Ley General de Educación (LGE) N° 20.370, como de la Ley N°20.422 denominada “Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con Discapacidad”. Dichas normativas junto con la Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2008), han significado un aporte fundamental para mejorar la calidad y equidad en la vida de personas que presentan discapacidad y se constituyen también en un claro incentivo para que las instituciones educativas se involucren en procesos de inclusión (MINEDUC, 2009).

Uno de los deberes que asumió el Estado con la Ley General de Educación, promulgada el año 2009, fue velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, principio que coincide con lo establecido el año 2010 por la ley N°20422. Esta última, se propuso: “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad” (Ministerio de Desarrollo Social, 2010, p.1).

Con ellas el Estado se comprometió no sólo a velar a que no se discrimine a las personas por su discapacidad, sino también a otorgar medidas de acción positiva, orientadas a evitar o compensar las desventajas para favorecer su participación plena en todos los ámbitos de vida (político, educacional, laboral, económico, cultural y social).

Desde este marco legal, las instituciones de educación superior fueron emplazadas a contar con los mecanismos que faciliten el acceso a la educación

superior y adoptar medidas para que las personas con discapacidad puedan cursar diferentes carreras con los debidos apoyos.

Se subrayó el concepto de inclusión desde un paradigma basado en la diversidad humana como fundamento de la convivencia social. El modelo actual establece que la discapacidad está en directa relación con el ambiente, es por esto que el contexto en que se desenvuelva la persona, puede poner barreras o bien dar las facilidades para su inclusión. Cabe señalar que las barreras no se refirieren exclusivamente a condiciones materiales ya sean de índole arquitectónica, instrumental y/o pedagógica entre otras, sino también se refieren a restricciones socioculturales que evidencian falta de (in) formación en el tema. Es por esto que se hace especial énfasis en las políticas públicas en promover la sensibilización y capacitación de los equipos de trabajo en el área de educación.

Sin duda las normativas señaladas, así como el enfoque social de la discapacidad asumido, constituyeron el marco de actuación ideal para avanzar en este ámbito. Sin embargo, las cifras obtenidas en un nuevo estudio, una década más tarde, no fueron del todo alentadoras. El año 2015, se informa que el 20% de la población de 18 años o más, presentan discapacidad, y que sólo el 5,9% posee educación superior incompleta y el 9,1% educación superior completa (Ministerio de Desarrollo Social, 2015 b).

La información señalada, evidencia el nudo crítico que ha implicado su implementación, lo que se visualiza también en el diagnóstico efectuado ese mismo año por el Ministerio de Educación a las 159 instituciones del sistema de educación superior IES. Desafortunadamente solo la mitad responde a la consulta, reflejando que un porcentaje muy menor de ellas (3,1%) posee cupos por carreras para estudiantes con discapacidad. Por otra parte, 18 instituciones (11,3%) cuentan con mecanismos específicos de apoyo al proceso de postulación y admisión; y 44 (27,7%) señalan poseer algún programa de apoyo. 75 Instituciones (47,2%) dicen contar con Infraestructura de acceso y en términos generales un promedio aproximado de 27 instituciones (17%) señalan integrar tecnología inclusiva, desarrollar actividades de difusión y sensibilización y establecer redes de apoyo y cooperación (MINEDUC, 2016).

Las investigaciones que indagan acerca del proceso educativo que viven los estudiantes que presentan discapacidad en la educación superior dan cuenta:

Por una parte, los esfuerzo que realizan algunas instituciones por generar los apoyos que den respuesta a las necesidades que presentan en los procesos de enseñanza aprendizaje, y por otra, revela las diferencias en cuanto a las condiciones ofrecidas y con ello las diversas experiencias que viven en el tránsito universitario. (Tenorio, Ramírez, 2016, p.1)

El proceso de inclusión a la educación superior (desde el ingreso pasando por las modalidades de apoyo y egreso), ha sido muy diverso dependiendo de las instituciones a las que acceden estos estudiantes, a las capacidades, compromiso y posibilidades de dar un acompañamiento pertinente durante la trayectoria académica de sus alumnos (Tenorio y Ramírez, 2016).

Para seguir avanzando en la materia, las Instituciones de educación superior (IES) tanto públicas como privadas, se han unido en la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI). La primera convocatoria a conformar una red interinstitucional fue convocada el año 2011, por el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), con la finalidad de constituirse en un referente consultivo ante MINEDUC y otras instancias gubernamentales y privadas; y generar un sistema coordinado del proceso de ingreso, permanencia y egreso a la Educación Superior.

Sin embargo, cabe destacar que la Red desde sus inicios ha tenido un funcionamiento independiente de los organismos estatales tanto del MINEDUC, como del SENADIS, siendo su vínculo con estas entidades, netamente colaborativo.

Los encuentros iniciales fueron a nivel de regiones, coordinándose equipos de la zona sur, norte y región metropolitana. El año 2012 se lleva a cabo el Primer Encuentro Nacional de Educación Superior Inclusiva: *La Educación Superior Inclusiva es Posible*”, sentando las bases de un trabajo a nivel de país. La red se propuso como objetivo:” intercambiar conocimientos, información y experiencias entorno a la promoción de la inclusión educacional y social de las personas en situación de discapacidad e impulsar políticas públicas para garantizar los derechos de estos estudiantes” (García y Krause, 2016)

El trabajo preliminar se concentró en torno a compartir los estados de situación de las instituciones en materia de inclusión de alumnos con discapacidad, en consensuar el modelo social para entender las características del trabajo a desarrollar y con ello acordar un lenguaje común, teniendo como fundamento el enfoque de derecho. También se establecieron aquellas metas prioritarias de alcanzar.

Con la Colaboración de la División de Educación Superior del MINEDUC, durante estos cinco años se han efectuados diversos encuentros en distintos puntos de Chile, tendientes tanto a discutir temáticas referidas al acceso/ ingreso, progreso educativo y egreso de los estudiantes, como a compartir las experiencias de las aquellas instituciones que cuentan con programas o unidades de apoyo y prácticas inclusivas. La RESI ha generado un conocimiento común para sensibilizar e informar al interior de sus propias comunidades educativas y a la vez ha prestado apoyo a instituciones que están iniciando sus procesos inclusivos. Este trabajo mancomunado también ha permitido realizar sugerencias para elaborar la reglamentación de la ley N° 20.422, que aborda temas de financiamiento, recursos y orientaciones para las instituciones, constituyéndose en una contraparte técnica del nivel central.

Entre los desafíos propuestos interinstitucionalmente, destacan el continuar colaborando en el avance de políticas y prácticas inclusivas al interior de las instituciones, instalar procedimientos protocolizados que aseguren el acceso e ingreso, así como formalizar programas o unidades de apoyo para la participación y el progreso educativo de los estudiantes, entre otros. Para llevar adelante estas metas se demanda la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, en particular de los estudiantes, docentes y funcionarios

administrativos. (García y Krause, 2016). Paralelamente al trabajo en Red, tanto el SENADIS como el MINDEUC han presentado distintas iniciativas con fondos concursables para que las instituciones participen en proyectos que permitan dejar capacidad instalada en ellas, acorde a las necesidades detectadas.

Dicho financiamiento ha permitido a algunas entidades de educación superior formular políticas de inclusión, instalar aquellas unidades o programas de apoyo, o bien optimizar su funcionamiento con la dotación de recursos (tecnológicos, materiales didácticos y humanos) y desarrollar actividades de capacitación o perfeccionamiento, entre otras.

En este último grupo, se encuentra la Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación UMCE, institución pública que ha sido pionera en la inclusión de personas con discapacidad sensorial. Hace más de tres décadas cuenta con una unidad de apoyo a estudiantes, que en la actualidad se denomina Central de Recursos Pedagógicos para la Inclusión CREPPI, dependiente del Departamento de Educación Diferencial y cuya misión se orienta a realizar labores de apoyo académico, gestión, difusión y participación en acciones que favorezcan los procesos de inclusión, colaborando con la comunidad interna y externa, que manifiestan un compromiso por el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades educativas (UMCE, 2017). Su labor ha permitido que los estudiantes con discapacidad se sientan acompañados en sus procesos de aprendizaje y participación en la vida universitaria, disminuyendo aquellas barreras que limitan el progreso educativo. Los recursos allegados través de diversos proyectos (del Mineduc y Senadis), sin duda han permitido profesionalizar y mejorar el servicio ofrecido, diversificar acciones y avanzar en la (in) formación en temas de inclusión.

Sin embargo, estas iniciativas emanadas del nivel central llevan a la reflexión acerca del rol del estado en esta materia, ya que resulta contradictorio y complejo hacer competir a instituciones estatales por la obtención de recursos y avanzar sin una agenda clara en los procesos inclusivos prioritarios de ir implementado acorde a un calendario nacional. Si bien las universidades poseen autonomía, y estados de situación distintos en cuanto al manejo, el abordaje de la temática y prácticas inclusivas, se esperaría la entrega de recursos sin competencia, acorde a un proceso equitativo y planificado de acciones progresivas, fundamentales de ir desarrollando.

En el marco de estos proyectos y en el convencimiento del necesario avance en procesos realmente inclusivos, la CREPPI de la UMCE, se ha planteado el desafío de convertirse en una unidad de mayor envergadura dentro de la Universidad, por lo que se ha propuesto cambios en destinos ámbitos. Uno de ellos, es pasar a ser parte de una nueva unidad institucional denominada Centro de Acompañamiento al Aprendizaje (CAA) y con ello, dependiente administrativamente de Vicerrectoría Académica a través de su Unidad de Gestión Curricular. Con este nuevo estatus dentro del organigrama institucional, se espera darle una mayor visibilidad, de tal manera que las distintas facultades y carreras sientan que es una unidad de toda la comunidad; y por otra parte, que las responsabilidades administrativas y económicas ya no dependan exclusivamente de un departamento. Una segunda transformación relevante, es

que pasa a enmarcarse en las iniciativas propias de esta nueva unidad para acompañar el que proceso educativo de todos los estudiantes que lo requieran. En este contexto, cambia el modelo de intervención, inicialmente centrado exclusivamente en estudiantes con discapacidad, a uno realmente inclusivo, llevando a cabo acciones de diagnóstico para una alerta temprana de posibles problemas de avance curricular de los alumnos, desarrollo de tutorías y talleres a todos los estudiantes que lo requieran. Estas iniciativas generales, no excluyen las acciones propias que ha realizado tradicionalmente la CREPPI en cuanto a aportar con los recursos humanos (profesores de apoyo), tecnológicos, didácticos especializados, para los estudiantes con discapacidad visual y auditiva principalmente. Además de las acciones de asesoría a académicos para orientar la ejecución de adaptaciones razonables. También continuará con aquellas actividades de sensibilización, (in)formación y comunicación a la comunidad educativa en general (interna y externa) del valor de la inclusión y temas afines, a través de charlas y talleres; sí como con su participación comprometida en redes interinstitucionales.

Otro avance importante de destacar, es que la UMCE como institución pública y haciéndose cargo del cumplimiento de la ley 20422, crea el año 2015 la Comisión de Políticas de Inclusión, entidad que trabaja por la igualdad de condiciones (acceso, progreso, egreso y titulación) de sus estudiantes (UMCE, 2015). Luego de un diagnóstico institucional inicial, en dicha entidad existe el convencimiento de realizar un trabajo a corto, mediano y largo plazo que incorpora acciones vinculadas tanto a infraestructura y materiales, a mecanismos y normativas, y principalmente en los proceso formativos en temas de diversidad.

Debemos transitar como han dicho Freire (1997) y Flecha (1990) hacia una cultura institucional educativa de “igualdad de diferencias”, es decir:

en aquella que es contraria a la adaptación a la “diversidad” que relega la igualdad y que ha regido en un gran número de reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad de condiciones, lleva a que en situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando y creando, en múltiples ocasiones, mayores desigualdades....(en Aponte-Hernández, 2008,p.145)

Desafortunadamente, los avances en algunas áreas se han visto nublados por algunas incoherencias y falta de articulación entre distintas normativas y nuevos proyectos gubernamentales, siendo un nuevo nudo crítico que debe resolverse. Es el caso de la reciente ley N° 20.903/2016 del Ministerio de Educación que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente, que supone mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile a través de la mejora en la formación, reconocimiento y el apoyo a maestro y maestras.(MINEDUC, 2016). Dicho cuerpo legal se encuentra recientemente en implementación, y tiene un nuevo impacto en lo referido a los requisitos para la acreditación de carreras universitarias. El reglamento referido a la admisión y a los nuevos requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía contemplados en el artículo 27 bis de la ley 20.129 del MINEDUC no considera el ingreso vía especial y establece como requisito para la admisión a la carreras de pedagogía, la condición de haber rendido la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y obtener un rendimiento que lo ubique en el

percentil 50 o superior. Lo anterior implica, que los estudiantes que presentan discapacidad - particularmente en los casos de discapacidad visual y auditiva - estarían en desigualdad de condiciones para optar a la educación superior, ya que los instrumentos de selección no se encuentran adaptados, ni son accesibles. Ante esta situación la RESI levantó una voz de alarma al poner en evidencia la discriminación que significaba para este grupo de estudiantes, al no tener la posibilidad de rendir la PSU en condiciones de equidad, atentando contra lo establecido en la Ley de inclusión 20.422 y el enfoque de derecho que la sustenta.

Estas situaciones se producen porque no se contempla una mirada sistémica que requiere una necesaria “conversación” y coherencia entre las diferentes normativas e iniciativas que se promulguen. Esto coincide, con el diagnóstico que efectúa la Unesco cuando señala: “a pesar de que la región tiene una amplia legislación a favor de las personas con discapacidad, múltiples factores limitan su cumplimiento. Entre ellos pueden ser destacados, la ausencia de normas detalladas y específicas, su obsolescencia o inaplicabilidad” (lesalc/Unesco, 2006, p. 147).

En respuesta a la alerta emanada desde la RESI y la sociedad civil, afortunadamente en la actualidad, el Ministerio de Educación a través del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo organismo técnico encargado del diseño y aplicación de la PSU, se encuentran en el estudio y puesta en marcha de algunas adaptaciones de acceso para los estudiantes con discapacidad visual y auditiva que rendirán la prueba de selección universitaria afines de este año 2017. La evaluación de esta nueva experiencia, también será de interés de análisis y discusión de la RESI.

Vinculado a los procesos de acreditación, un desafío por abordar es el dialogo con la Comisión Nacional de Acreditación, para que se haga efectiva la incorporación de indicadores de inclusión en las acreditaciones de carreras universitarias, de tal manera que el adoptar medidas de acción afirmativas en favor de los grupos vulnerables o excluidos, constituya un valor positivo necesario de destacar en los procesos de autoevaluación de las instituciones educativas.

En síntesis, es necesario reconocer el avance que ha significado el contar con un marco legal que promueva la inclusión en la educación superior. Pero al parecer esto no es suficiente, ya que aun persisten barreras importantes que eliminar para propiciar una real participación y aprendizaje en igualdad de condiciones para todos los estudiantes.

El marco legal en esta temática debe ser por una parte, abordado desde una mirada sistémica, que este coordinado con otras normativas del ámbito educativo y por otra, debe ser llevado a la realidad de las instituciones con reglamentaciones más específicas que constituyan orientaciones para implementar medidas claras al interior de ellas. Es necesaria una planificación de acciones programadas desde el nivel central, que constituyen un vector para IES en esta materia.

Una forma efectiva para ir avanzando en la inclusión es el trabajo en red. Cuando las instituciones se unen y comparten sus problemáticas, aprenden de las experiencias de las otras. El trabajo mancomunado ha permitido diseñar propuestas con metas comunes para ir resolviendo nudos críticos y transitando hacia instituciones más inclusivas.

Referencias

- Aponte-Hernández E. (2008). Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y Escenario Alternativo en el Horizonte 2021. En Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina* (pp114-154), Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Krause A, y García G (2016) .Red nacional de educación superior inclusiva: origen, acciones y propuestas, mayo de 2016 Recuperado de: http://www.mecesup.cl/index2.php?id_seccion=3474&id_portal=59&id_contenido=33290
- Iesalc/Unesco (2006). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Recuperado de: http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf
- Ministerio de Educación (2009). Ley Núm. 20.370, Establece la Ley General de Educación. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf
- Ministerio de Educación (2016). Elementos para un diagnóstico de la inclusión de personas en situación de discapacidad en las instituciones de Educación Superior. División de Educación Superior.(Reporte interno Mineduc)
- Ministerio de Desarrollo Social (2015 a) Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile 2004. Recuperado de: http://www.senadis.gob.cl/pag/136/1196/resultados_endisc_i
- Ministerio de Desarrollo Social (2015 b) Estudio Nacional de la Discapacidad 2015. Recuperado de: <http://www.senadis.gob.cl/buscador?search=ENDISC>
- Ministerio de Desarrollo Social (2010). Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Recuperado de: http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan_leg/ley_20.422.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). Ley 20903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Santiago de Chile.
- Tenorio, T., Ramírez, M. J. (2016) El proceso de inclusión en la educación superior de un grupo de estudiantes en situación de discapacidad. *En Revista Educación y Educadores*. Universidad de Sabana. Facultad de Educación, Vol. 19,N°1, 9-28.
- UMCE, (2017) Central de Recursos pedagógicos para la Inclusión CREPPI. Recuperado de: <http://www.umce.cl/index.php/recursos->

servicios/creppi- central-de- recursos-pedagogicos-para-la-
inclusion

- UMCE, (2015) Resolución N° 100984 que crea la Comisión de Políticas de Inclusión UMCE. Disponible en www.umce.cl (intarumce)

7. PROJECTE ENXUB+ÀURIA LA CREATIVITAT COM A VINCLE UNIVERSAL. CODINA, A. Y AGUILAR, A.

Assumpta Codina, estudià ceràmica i pintura a l'Escola Massana. Ha desenvolupat l'activitat docent a l'Escola Municipal d'Arts i Oficis d'Igualada, i des del 1987 al seu propi taller, l'Enxub. Fruit de la col·laboració prèvia amb Àuria, el 2016 inicia el projecte Enxub+Àuria per facilitar la integració de persones amb discapacitat i amb altres a través de la creativitat artística.

Asun Aguilar, diplomada en Educació Especial per la Universitat de Sevilla, l'any 1998 va desplaçar-se a Igualada. Va treballar a l'Ajuntament com a monitora en tallers per a adolescents amb risc d'exclusió social. Va començar a Àuria de voluntària i com a professional ha estat a l'equip de llars, al de lleure i al de vacances. Actualment forma part de l'equip del STO a l'àrea artesanal.

RESUM GENERAL

Enxub+Àuria. La creativitat com a vincle universal és un projecte que uneix l'expressió artística d'infants i joves amb la vida comunitària de les persones amb discapacitat intel·lectual. Àuria Fundació és una entitat sense ànim de lucre que vetlla per la participació ciutadana, la inclusió social, l'autonomia personal, la defensa dels drets, l'accessibilitat universal i la qualitat de vida entre persones amb discapacitats. Enxub és un taller d'aprenentatge d'educació artística. Les dues entitats uneixen esforços per oferir programes d'activitats que permetin la cooperació, el coneixement i l'entesa de persones amb discapacitat, reforçant el seu rol d'adults, amb infants i joves.

RESUM

De la suma d'Àuria i Enxub neix aquest projecte engrescador que té la creativitat com a vehicle d'inclusió i participació.

La Fundació Privada Àuria és una entitat sense ànim de lucre que promou la participació ciutadana, la inclusió social, l'autonomia personal, la defensa dels drets, l'accessibilitat universal i la qualitat de vida entre persones amb discapacitats. Nascuda, inicialment, a l'empara del Taller Àuria Cooperativa SCCL, s'integra actualment en Àuria Grup, l'empresa d'economia social més important de la comarca i la més gran en nombre de treballadors. El seu marc d'actuació és la comarca de l'Anoia i el Baix Llobregat Nord.

L'Enxub és un espai de creació artística amb més de vint anys de recorregut adreçat a persones de totes les edats per experimentar amb fang, pintura i altres tècniques d'expressió plàstica.

El resultat és un **projecte col·laboratiu** que vol bastir ponts de **coneixença i relació mútua** entre les persones amb discapacitat i qui tingui inquietuds creatives, siguin nens, joves o adults.

Aquest és un tipus de treball que es basa en l'experiència professional, té per marc teòric la certesa que és a través del coneixement mutu i la relació interpersonal és una via imprescindible per **superar prejudicis i integrar col·lectius diversos**. Partint d'aquesta premissa i considerant l'expressió plàstica i el joc com a punt de trobada, hem desenvolupat un programa que permet posar en contacte persones adultes amb discapacitat intel·lectual amb nenes i nenes per tal que uns i altres tinguin ocasió de conviure amb normalitat en un espai únic. Ho fan des de la cooperació, que accentua el rol d'adults de les persones usuàries de la Fundació perquè col·laboren i ajuden als més petits. S'evita així caure en concepció infantilitzada de les persones amb discapacitat.

Aquesta finalitat encaixa amb la voluntat d'Àuria Fundació d'oferir el seu edifici corporatiu (situat al barri de Les Comes) com un equipament públic. Situat just al costat del centre d'atenció primària, la comissaria de Mossos d'Esquadra i molt proper a l'Hospital d'Igualada, Àuria Fundació ha cedit en nombroses ocasions les seves instal·lacions a altres entitats de la ciutat, per a xerrades, visites o reunions.

La proposta de desenvolupar-hi els tallers de l'Enxub, programació que es va iniciar el passat curs 2016-17, ha generat activitat extraescolar a l'edifici quan les activitats pròpies dels serveis diürns, com el de Teràpia Ocupacional (STO), ja expiraven el seu horari. Però també ha permès que en 'Els matins creatius', tallers pensats per cobrir les jornades no lectives de les escoles, omplissin d'infants les sales de la Fundació coincidint amb l'activitat pròpia dels grups STO.

D'aquesta manera, la programació ha comportat fins a quatre tipus d'activitats entre Enxub i Àuria. En primer lloc, els **tallers setmanals per a nens i nenes en horari extraescolar** (de dilluns a divendres). També, els **matins creatius**, que omplen d'activitats els dies de lliure disposició que tenen les escoles, pensats per a nens i nenes majors de sis anys. En tercer lloc, les **visites de les escoles**, que permeten cursos de diferents centres experimentar amb fang i, alhora, conèixer i compartir espais amb persones usuàries d'Àuria Fundació que, al seu torn, organitzen com a amfitrions una gimcana o una altra activitat orientada a la sensibilització amb la discapacitat. Aquesta activitat s'inclou en el programa AIRE (Activitats i Recursos Educatius) que gestiona l'Ajuntament d'Igualada. Al llarg del curs passat, set classes de diferents centres escolars² han dut a terme aquestes visites, que sumen, conjuntament, 167 alumnes. I, per últim, els **tallers d'estiu**, que s'han dut a terme durant set setmanes (entre juny i setembre) en espais compartits amb grups d'Àuria, que mantenen les seves activitats pròpies. A banda dels tallers d'expressió artística, el temps d'esmorzar es feia a la terrassa

² Aquestes escoles, que són tant públiques com concertades, són l'Escola Mowgli, el Col·legi Montclar, l'Escola Dolors Martí, el Col·legi Jesús i Maria i el IES Milà i Fontanals.

de l'edifici –la planta superior equipada com un espai d'esbarjo, amb zones d'ombra i hort urbà – on es compartia amb els grups del STO.

Aquesta activitat conjunta es reprenia amb els jocs compartits: una hora cada dia on es seguien les propostes preparades per la gent d'Àuria o les propostes pensades per els grups de nens i nenes. Tots aquests jocs partien de la creativitat i la inventiva, i havien de ser aptes per a totes les edats o les capacitats de cada persona. Així s'han fet bitlles catalanes i sessions de ball (tutelats per les persones d'Àuria) i jocs de construcció, jocs de sobretaula o jocs d'habilitat amb aigua (conduïts pels infants).

Acomplert aquest primer objectiu d'obrir-nos a la ciutat i intensificar la vocació de servei públic, la programació de l'Enxub ha aportat un altre benefici destacadíssim. Nens i nenes dels tallers extraescolars s'han avesat a relacionar-se amb persones amb les quals, sense aquests moments de participació mútua, no hauria estat possible.

Des d'Àuria sempre insistim que una de les dificultats principals que tenen les persones amb discapacitat és superar la invisibilitat. Sovint, si no és a través del contacte familiar, s'obvia la seva presència dins la societat, les seves necessitats i, sobretot, capacitats. Per això, des d'Àuria Grup hem treballat perquè la participació ciutadana fos una constant. Per posar només un exemple, totes les llars residències d'Àuria Fundació (fins a 10) es troben immiscides en blocs de pisos i barris de la ciutat, on els seus habitants prenen part del comerç del barri, de les festes populars i dels equipaments públics més propers. Una altra decisió en aquesta mateixa línia, ha estat la de fer ús de les instal·lacions esportives municipals o suprimir el transport comunitari privat per l'ús de les línies urbanes d'autobusos.

En aquesta línia, els últims anys hem participat activament de la vida cultural i lúdica de la ciutat, vinculant-nos amb la Cavalcada de Reis, la Mostra de Teatre, la colla castellera dels Moixianguers, el festival de botigues pop-up RecStores, el FineArt (festival internacional de fotografia) o l'European Ballon Festival.

DESCRIPCIÓ DEL PROJECTE

L'octubre de l'any passat, s'iniciava un nou projecte a Àuria Fundació (Fundació Privada Àuria) d'Igualada amb un acord de col·laboració amb l'Enxub, un taller espai de creació artística amb més de vint anys de recorregut, liderat per Assumpta Codina.

Aquesta cooperació naixia amb l'objectiu de donar a conèixer la diversitat funcional a partir de la presa de contacte en tallers creatius i de fang, tal com es feien a l'Enxub, però traslladats, de manera permanent, a les instal·lacions d'Àuria Fundació. La programació, inicialment, incloïa les activitat extraescolars però també visites d'escoles a través del programa AIRE, promogut per l'Ajuntament d'Igualada.

Els òrgans de direcció d'Àuria Fundació, el conjunt d'entitats que conformen Àuria Grup (Fundació Privada Àuria, Taller Àuria Cooperativa SCCL i altres cooperatives de segon grau), la proposta de col·laboració va ser rebuda amb entusiasme perquè s'ajustava a la voluntat de l'entitat d'obrir-se a la ciutat a través dels seus edificis; participar activament amb altres entitats que contribuïssin a eixamplar els límits de la inclusió social de les persones amb discapacitats i la relació, des de rols d'adultesa, amb infants de diferents edats, un perfil que reforça l'autonomia i l'autoestima de les persones amb discapacitat i que trenca l'estigma social de certa infantilització.



Il·lustració 1. Un dels tallers d'Àuria+Enxub

D'aquesta manera, la Fundació acomplia una de les missions que té encomanades com a pròpies: esdevenir un equipament més del teixit cívic i cultural de la ciutat.

La programació dels tallers que, al llarg del curs va anar ampliant-se amb la visita d'escoles o els tallers d'estiu, aportava també un altre element suggeridor: la participació activa dels mateixos professionals dels Serveis de Teràpia Ocupacional (STO) de la Fundació que treballen, diàriament, amb l'expressió artística com a vehicle de comunicació.

Més enllà de la primera experiència d'acollir els tallers en horari extraescolar, coincidint amb l'expiració horària dels serveis diürns de la Fundació, la posada en marxa dels Matins Creatius (programacions especials per donar cobertura a les jornades de lliure disposició de les escoles) o els Tallers d'Estiu (durant set setmanes entre juny i setembre) han permès una col·laboració i un intercanvi més estret entre nens i nenes i les persones usuàries de la Fundació.

D'aquest contacte n'han derivat jornades diàries on la relació dels grups era absoluta, compartint l'hora d'esmorzar o hores de joc. L'esmorzar, entès com un moment de distensió i esbarjo, es duia a terme a la terrassa superior de l'edifici, un terrat adaptat amb zones d'ombra, enjardinament i hort urbà que serveix de pulmó de la Fundació.

Tot seguit, es procedia amb jocs compartits, a partir dels quals, segons el dia, eren a proposta del grup d'infants o del grup de STO. Així, van poder jugar a bitlles catalanes o practicar balls i música, a proposta de les persones d'Àuria, o jocs amb construcció, jocs de taula o jocs d'habilitat d'aigua.

El resultat d'aquest primer any de desenvolupament d'aquesta activitat és extraordinari. Més de 170 nens de sis escoles diferents, han pres part a les visites escolars i un total superior als 70 infants han participat en alguns dels taller extraescolars, jornades de Matins creatius o taller d'estiu.

La principal conclusió d'aquesta experiència vivencial i professional és constatar que els infants creixen sense perjudicis. La mirada del món es construeix amb perjudicis que, sovint, transmeten els mateixos adults. La relació espontània i fluïda infants i adults, siguin quines siguin les seves capacitats, dibuixa un futur d'esperança.

Per aquest motiu, Àuria seguirà treballant amb experiències com aquesta per combatre la invisibilitat de les persones amb discapacitat, procurar per la seva participació activa en la societat i promoure el reconeixement de drets.



Il·lustració 3. Proposta de jocs conduïda per persones d'Àuria



Il·lustració 2. Moment de recés i esmorzar al terrat d'Àuria

SOBRE ÀURIA GRUP

La nostra missió és Àuria

Àuria grup és la suma de les entitats capdavanteres del tercer sector social a la comarca de l'Anoia, que vetlla per garantir la qualitat de vida, la participació de les persones amb discapacitat o risc d'exclusió, la inserció laboral, la creació de treball i la transformació social.

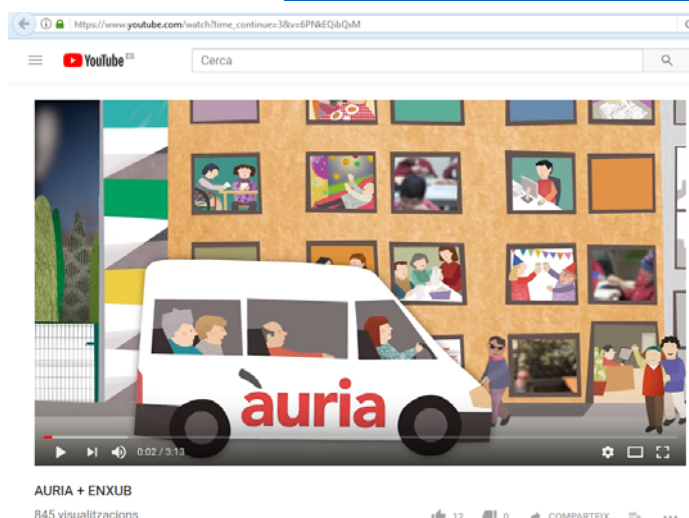
Genera oportunitats de creixement personal i de transformació social per a la millora de la qualitat de vida de les persones més vulnerables, mitjançant suports i serveis, polítiques de transformació social i activitats empresarials. Ho fa amb criteris d'innovació, de sostenibilitat, de qualitat i promoció de l'autonomia i participació de les persones.

En el seu conjunt, Àuria grup aglutina un col·lectiu superior a mil dos-centes persones entre usuaris, voluntaris i socis treballadors o professionals de les diferents empreses. Això la converteix amb l'organització més gran en nombre de treballadors, superant els sis-cents entre Àuria Cooperativa, centre especial de treball, Àuria Fundació, Àuria Inserció o les diferents UTES que té constituïdes.

ANNEX

Aquest projecte es va valer de la creació d'un vídeo per promocionar les activitats que s'ha difós al canal de Youtube i serveix, també, de presentació entre les escoles.

Es pot visualitzar a: <https://youtu.be/6PNkEQibQxM>



Il·lustració 4. Vídeo del projecte

8. PROJECTE D'APRENTATGE I SERVEI D'ÀURIA FUNDACIÓ. BELMONTE, J. I MONCUNILL, G.

CURRÍCULUM

Jordi Belmonte, va cursar el grau superior d'Integració Social a l'Institut Milà i Fontanals i es va vincular en el món de la discapacitat. Va treballar al centre especial de treball F.I.L d'Esparraguera i com a educador a l'Escola Àuria, al centre ocupacional T.O.C d'Esparraguera i al servei prelaboral d'Àuria Fundació. Avui, lidera els projectes d'Aprenentatge i Servei.

Gemma Moncunill, llicenciada en pedagogia i un postgrau en mediació escolar (UB), ha desenvolupat el gruix de la seva tasca professional a Àuria Fundació. Actualment, forma part dels equips de suport de Servei de Teràpia Ocupacional, Formació Laboral, Comunicació Alternativa i Augmentativa i en el projecte d'Aprenentatge i Servei.

RESUM GENERAL

Aprenentatge i Servei d'Àuria Fundació és el recull d'experiències amb l'escola Garcia Fossas en l'àmbit d'educació en valors i la inclusió social de persones amb discapacitat intel·lectual amb l'objectiu de realitzar uns aprenentatges oferint, a canvi, un servei a la societat. És una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte, pel qual els participants es formen per atendre les necessitats del seu entorn i millorar-lo. La Fundació proposa a l'escola prestar suport en activitats concretes de l'hora del pati i amb la cura de l'hort, amb persones amb discapacitat, per reforçar el seu rol d'adults i treballar les competències socials, educatives i augmentar l'autoestima, la seguretat i la participació activa.

RESUM

Àuria Fundació, integrada a Àuria Grup, és una fundació privada sense ànim de lucre d'iniciativa social al servei de les persones amb discapacitat i del conjunt de la societat. Nascuda a l'empara del Taller Àuria Cooperativa SCCL, empresa social i centre especial de treball, des de l'any 2006 duu a terme accions de suport, serveis i inserció social a la comarca de l'Anoia i el Baix Llobregat Nord.

Dignitat, respecte, promoció de l'autonomia personal, igualtat d'oportunitats, accessibilitat universal, suport, participació en la societat, qualitat de vida i creixement personal, transparència, compromís social i defensa de drets: aquests són els valors d'Àuria Fundació per compartir, aprendre i treballar per construir un futur millor.

L'any 2013-14, fidels a la missió de trobar vies de participació social i igualtat d'oportunitats per a les persones amb discapacitat intel·lectual, vam iniciar el projecte d'Aprenentatge i Servei entre la Fundació i el CEIP Garcia Fossas, situat al barri del Poble Sec d'Igualada.

L'objectiu és aplicar una experiència innovadora en l'àmbit de l'educació en valors i la inclusió social, basant-se en la metodologia de l'aprenentatge i servei. L'èxit d'acollida entre alumnes, professors i els titulars de l'APS ha estat tan reeixit que, des d'aleshores, s'ha anat repetint curs rere curs.

Per dur-lo a terme, les persones usuàries dels Serveis de Teràpia Ocupacional d'Àuria Fundació (STO, són activitats ocupacionals per a persones que, per les seves aptituds, no poden ser inserides en un centre especial de treball) van haver de realitzar aprenentatges per oferir un servei a la societat. És una proposta educativa que combina aquests processos d'adquisició d'aptituds i de voluntat de servei a la comunitat, amb un projecte que dóna una resposta a una necessitat detectada en l'entorn.

Aquesta necessitat era prestar suport durant les hores del pati a l'escola Garcia Fossas (L'hora del pati) i ajudar a tenir cura i desenvolupament de l'hort escolar (L'hora de l'hort).

Amb la posada en marxa d'aquest servei, la Fundació volia treballar les competències socials i comunicatives, d'una banda, i, d'altra, l'apoderament de les persones amb discapacitat. L'experiència després d'aquests anys és que totes les persones que hi ha pres part guanyen en qualitat de vida, reforcen aspectes crucials com l'autoestima, la seguretat en si mateixos, milloren les relacions socials, participen activament i, el que és més important, desenvolupen un rol de persones adultes entre infants, mitigant l'estigma freqüent entre la societat que tendeix a infantilitzar-los.

Per part de la comunitat educativa, el projecte ha servit per reforçar l'educació en el respecte, l'empatia, el reconeixement dels altres i la normalització de la diferència.

La realització d'aquest APS entre la Fundació Privada Àuria i el CEIP Garcia Fossas ha tingut un impacte positiu en el conjunt de la ciutat d'Igualada, instigat per valoració excel·lent que n'han fet pares i mares. Això ha comportat que la Fundació treballés en altres APS amb altres centres escolars, com el Ramon Castelltort. A més a més, s'ha replicat l'experiència de cooperar a través de projectes d'Aprenentatge i Servei amb altres entitats o col·lectius de la ciutat com el Banc dels Aliments, la Mostra de Teatre d'Igualada, ...

Fomentar el tracte entre igual a igual, més enllà de la discapacitat, i evidenciar que aquestes persones no són tan sols receptores de serveis sinó que poden ser subjectes actius en la societat per aportar la seva vàlua i les seves capacitats és el gran salt que han permès aquests projectes.

DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

El projecte d'Aprenentatge i Servei entre la Fundació Privada Àuria i l'Escola Garcia Fossas (CEIP Garcia Fossas) es desenvolupa en dos programes. L'hora de l'hort i L'hora del pati.

L'hora de l'hort

És un projecte d'Aprenentatge Servei compartit entre les persones del Servei de Teràpia Ocupacional (STO) de la Fundació Privada Àuria i els infants de p5 de l'Escola Garcia Fossas.

Les persones de la Fundació Àuria acompanyen els infants de p5 en el desenvolupament de l'activitat de l'hort de l'escola, comparteixen l'experiència de descoberta de la natura i organitzen activitats relacionades. D'aquesta manera, Àuria dona un servei en fer conèixer i sensibilitzar d'una manera molt natural els infants, i de retruc les seves famílies, amb la discapacitat relacionant-se en un entorn proper i conegut com és l'hort. D'altra banda, les persones de la Fundació n'obtenen un aprenentatge perquè els permet adquirir coneixements relacionats amb l'hort, desenvolupar habilitats socials i extreure'n una experiència vital.

L'escola Garcia Fossas, al seu torn, té l'oportunitat de tenir cura de l'hort conjuntament i fer un procés d'aprenentatge que es basa en el coneixement de les persones amb discapacitat, amb la possibilitat de relacionar-s'hi i educar en el valor a la diversitat.

Els objectius que la Fundació Àuria busca amb aquest primer projecte es divideixen en generals i específics. Si el principal objectiu és col·laborar en l'activitat de l'hort escolar per potenciar i afavorir les competències personals i socials de les persones dels serveis de teràpia ocupacional, els específics persegueixen la promoció del descobriment del cicle natural de les plantes i hortalisses de l'hort; el foment de l'autoestima i el creixement personal dels seus participants, amb la possibilitat de guanyar rols diferents dins la societat; i la participació activa dins la comunitat.

En canvi, per al centre educatiu, l'objectiu principal es centra en sensibilitzar sobre la diversitat i la discapacitat i, més específicament, promoure la relació interpersonal i valors com el respecte.

L'activitat de l'hort, que es realitza cada dimecres a la tarda (de 15:45h a 16:45h), ocupa un grup de cinc usuaris del Servei de Teràpia Ocupacional, acompanyats d'un professional de suport, que col·laboren amb un grup classe de tretze alumnes, al seu torn recolzats per la figura d'un docent.

L'hora del pati

És l'altre projecte d'Aprenentatge Servei compartit entre els usuaris del Servei de Teràpia Ocupacional de la Fundació Àuria i els nens i nenes del cicle inicial de primària de l'escola Garcia Fossas.

Consisteix en dinamitzar aquest espai de temps per a l'esbarjo amb bitlles catalanes. En aquest cas, el servei que presta Àuria és utilitzar el joc per promoure la relació entre iguals: entre els nens i nenes de primària i les persones que tenen alguna discapacitat. L'aprenentatge, en canvi, sorgeix de l'adquisició de coneixements relacionats amb els jocs i les seves regles, les habilitats socials

que es desprenen de la participació mentre es juga i l'experiència de compartir un temps de joc i esbarjo.

A través d'aquest segon programa, l'escola dona l'oportunitat de dur a terme un rol actiu als dinamitzadors durant l'estona del pati i n'extreu un aprenentatge basat en les experiències i vivències compartides amb les persones amb diversitat funcional.

En aquest cas, l'objectiu general que persegueix la Fundació Àuria és dinamitzar l'hora del pati amb activitats lúdiques que aporten competències personals i socials, mentre l'escola sensibilitza i normalitza la discapacitat. Més específicament, els participants de l'STO coneixen, aprenen i traslladen les particularitats d'un joc popular i tradicional català. A més a més, guanyen en autoestima amb el desenvolupament del seu rol i participen activament en la comunitat. Així mateix, des del centre es promou la relació amb persones diferents, que tenen una discapacitat, des de la normalitat i el respecte.

L'activitat de les bitlles catalanes, durant l'hora del pati, es programa en dos torns (de 10:30h a 11h i de 11h a 11:30h) tots els dijous durant el matí. Hi participa un grup de quatre usuaris del Servei de Teràpia Ocupacional, acompanyats d'un professional de suport, que dinamitzen l'activitat amb grups de deu alumnes d'entre primer i sisè de primària que, en aquest cas, es duu a terme sense el suport de cap mestre.

SOBRE ÀURIA GRUP

La nostra missió és Àuria

Àuria grup és la suma de les entitats capdavanteres del tercer sector social a la comarca de l'Anoia, que vetlla per garantir la qualitat de vida, la participació de les persones amb discapacitat o risc d'exclusió, la inserció laboral, la creació de treball i la transformació social.

Genera oportunitats de creixement personal i de transformació social per a la millora de la qualitat de vida de les persones més vulnerables, mitjançant suports i serveis, polítiques de transformació social i activitats empresarials. Ho fa amb criteris d'innovació, de sostenibilitat, de qualitat i promoció de l'autonomia i participació de les persones.

En el seu conjunt, Àuria grup aglutina un col·lectiu superior a mil dos-centes persones entre usuaris, voluntaris i socis treballadors o professionals de les diferents empreses. Això la converteix amb l'organització més gran en nombre de treballadors, superant els sis-cents entre Àuria Cooperativa, centre especial de treball, Àuria Fundació, Àuria Inserció o les diferents UTES que té constituïdes.

BIBLIOGRAFIA

- BATLLE, ROSER (coord): Guies pràctiques. Avaluació dels aprenentatges en els projectes d'aprenentatge i servei. Barcelona. Aprenentatge i Servei

9. PÍDELE PERAS AL OLMO: SOBRE LA INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON CONDUCTAS INADECUADAS A TRAVÉS DEL TRABAJO DE LA CONVIVENCIA. ALBALADEJO, J.A. Y FERNÁNDEZ, L.

TÍTULO: PÍDELE PERAS AL OMO. “Que son gigantes y no molinos”.

Autores:

Juan Antonio Albaladejo Sánchez

Licenciado en Ciencias Geológicas en 1997 por la UGR.

Profesor de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Biología y Geología desde 2000. Master Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en 2010 por la UGR. Miembro del Gabinete de Asesoramiento para la Convivencia e Igualdad del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de Granada de la Delegación Territorial de Educación en Granada desde 2008.

Lucía Fernández Fernández.

Licenciada en Bellas Artes en 2003 por la UGR. Master en pedagogía de las artes visuales en 2012. Profesora de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Dibujo desde 2006. Miembro del Gabinete de Asesoramiento para la Convivencia e Igualdad de 2011 a 2017. Actualmente coordinadora del Área de Apoyo a la Acción Tutorial y Convivencia del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de la Delegación Territorial de Educación en Granada.

RESUMEN

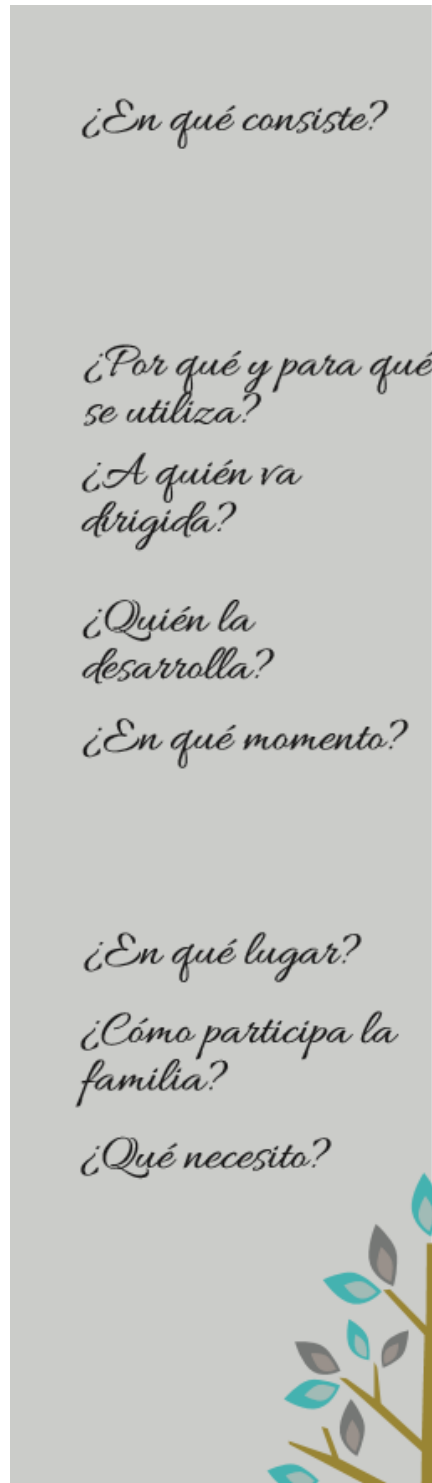
Uno de los mayores retos que aparecen hoy en el ámbito de la educación es el dar respuesta a una gran variedad de alumnos y alumnas (en los niveles obligatorios) que se diferencian significativamente por sus capacidades, conocimientos, intereses, motivaciones, actitudes, expectativas... y, en no pocos casos, por mostrar un rechazo pertinaz hacia lo escolar, con conductas disruptivas, contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia, que interfieren el normal desarrollo de las clases y acaban siendo letales para el trabajo que desarrollan tanto los y las docentes como el alumnado que se involucra activamente en su proceso de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El documento que se presenta con esta comunicación pretende ser una herramienta útil para el profesorado. De hecho, su estructura y contenidos son de fácil lectura y pretenden ser un medio para aquellos docentes que se sienten

sin recursos para gestionar su aula, para enfrentarse a aquel alumnado que presenta conductas inadecuadas.

Así, cada ficha de la técnica explicada de este documento esta estructura en diferentes partes (Figura 1) para facilitar su puesta en marcha por parte de los docentes que las implementen. De esta forma de manera simple abarcamos los contenidos, finalidad, momentos, lugares, participantes, necesidades y elementos de profundización.



(Figura 1. Estructura de cada ficha)

MARCO TEÓRICO

La evolución de nuestra sociedad en estos últimos años –debida, en buena parte, a los acelerados avances de las tecnologías de la comunicación, la información y el conocimiento, la globalización, la incorporación de personas de otros países y culturas a nuestros entornos educativos, etc.– plantea nuevas exigencias y nuevos retos a la educación.

Estos cambios sociales, unidos a los que no hace aún tantos años permitieron que un buen número de alumnos y alumnas considerados diferentes al resto por presentar condiciones personales que exigían una respuesta educativa diferenciada, primero, e integrada, después, se sumaran a la corriente educativa ordinaria, amplían inevitablemente las demandas diarias del profesorado.

Todo esto produce un giro copernicano a la concepción de eso que ha venido a denominarse, con una expresión tan frecuente como recurrente, la atención a la diversidad. Quizá no esté de más seguir insistiendo en que la verdadera atención a la diversidad, la única que puede ser definida como tal en el momento presente es aquella que tiene a todo el alumnado como objeto término del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Guerrero et al., 2016)

Sin duda los conflictos surgen en las clases, en los colegios e institutos debido a diferentes circunstancias que no podemos analizar ahora. Si es verdad que esto son agravados por la Violencia Estructural Galtung, (2003)

La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. (Calderon, 2009). Este tipo de violencia presente de manera oculta y velada en la sociedad también se hace presente en la escuela, generando infinidad de conflictos entre el alumnado y éste con el profesorado, así como con y entre las familias. Éste documento pretende contribuir a erradicar este tipo de violencia, provocando en el docente una reflexión sobre ella y aportando estrategias y/o herramientas para minimizar el impacto que esta violencia produce en las aulas.

El documento que se presenta tiene los siguientes apartados:

LO PERSONAL ES POLÍTICO. ORGANIZACIÓN CREATIVA DE LA ESCUELA

Organizar un centro educativo supone ponerle trama al acto que llamamos enseñanza o aprendizaje, planificarlo y darle sentido. Para que no nos ocurra como al pintor Orbaneja, de quien nos cuenta Don Quijote que pintaba “lo que saliere” y luego tenía que etiquetarlo para que quedara clara su intención, es preciso organizar de antemano lo mejor posible la compleja red de relaciones que se teje en una Escuela o en un Instituto.

La organización de un centro educativo no es un acto puramente burocrático, no es una tarea para “gestores”. Cada decisión organizativa tiene consecuencias en las relaciones que todos los actores que intervienen en ese espacio entablan entre sí. La organización afecta al aprendizaje, obviamente, pero también a las

emociones, a la convivencia en el centro. De esto último no somos tan conscientes.

“Lo personal es político”, rezaba un eslogan que se oía en manifestaciones estudiantiles y feministas allá por los años sesenta del siglo pasado. Se trataba de subrayar la conexión entre las experiencias personales y las estructuras organizativas o sociales que las contienen.

Las relaciones personales que se dan en un centro educativo también vienen condicionadas por la estructura organizativa que las contiene y son, como en un círculo vicioso, su causa y su consecuencia. Actuar sobre la organización de la Escuela sería, de este modo, actuar sobre las relaciones que los actores sociales de la institución educativa entablan entre sí.

Es importante que las decisiones organizativas sean cuidadosas con las personas que forman parte de la organización. Ni los cambios personales ni los cambios organizativos por sí solos nos permitirán mejorar el todo que son los centros educativos, las personas o la sociedad en su conjunto. Es la interrelación de lo personal con lo organizativo y en la coherencia entre ambos aspectos en donde debemos incidir si buscamos una mejora de las relaciones personales y sociales de la organización en su conjunto.

¿De qué manera la organización puede mejorar la convivencia dentro de un centro educativo? Algunas ideas (Figura 2).

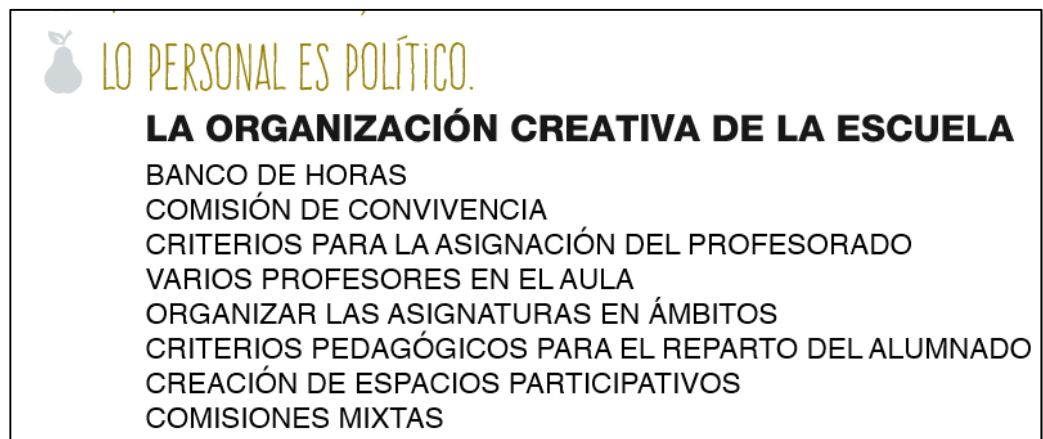


Figura 2. Ideas de organización creativa de la escuela.

METODOLOGÍAS INCLUSIVAS Y GESTIÓN DEL AULA

El abordaje de la convivencia en nuestros centros y en nuestras aulas no podría hacerse de modo eficaz al margen de los modelos de práctica docente por los que el profesorado decide que se conduzcan los procesos de enseñanza que promueve. La vinculación entre las respuestas del alumnado y las acciones del profesorado en el aula es más estrecha de lo que pudiera imaginarse. La mejora de la convivencia pasa por un planteamiento integral que asume como parte decisiva del mismo los procesos metodológicos de los que se sirve el profesorado para traducir el diálogo educativo

Nuestra misión, como docentes en pleno siglo XXI, no puede concebirse como la de meros transmisores de conocimiento, de un conocimiento cosificado, petrificado, objetivado y estático, que fluye desde nosotros –o desde el libro– hasta nuestros escolares. Este modelo de escuela, el que vivieron nuestros padres, abuelos y hasta es posible que nosotros mismos, ya no es válido para nuestro alumnado, como probablemente tampoco lo fue para muchos de nosotros. Nuestra escuela no puede seguir siendo el reino de lo cognitivo, el espacio privilegiado del maestro, el paraíso del libro de texto: ha de enraizarse en los modos y las formas en que se relacionan nuestros chicos y chicas, nuestros jóvenes, que viven en un mundo condicionado por variables que se han convertido en compañeras inseparables de viaje. ¿Puede la escuela vivir al margen de ellas? ¿Y los docentes? ¿Podemos seguir manteniendo que nuestros estilos educativos, nuestras prácticas docentes, están enraizadas en la cultura en la que ha nacido y se desenvuelve nuestro alumnado? ¿Estamos seguros de que actuando de la misma forma en que lo hicieron con nosotros, manteniendo inalterables determinados fenómenos del proceso educativo, contribuiremos a que nuestro alumnado se dote de aquellas competencias clave que requiere el momento presente o que necesitará en un futuro no muy lejano?

En el marco de este modelo de comprensión del hecho y de la intervención educativa (Fernández, L et al, 2015) presentan estas orientaciones:

“Para asumir los cambios que requiera el ejercicio actual de nuestra práctica docente, es cierto que se precisa tanto de un nítido compromiso de la administración como de una mayor –y mejor– estructuración de nuestro trabajo diario en las aulas. A ello pretenden contribuir estas páginas, describiendo métodos, procedimientos y técnicas, que se enmarcan en las recomendaciones que nos propone la normativa que se deriva del desarrollo de la actual ley orgánica de educación. Ella pone el acento en que los procesos de enseñanza aprendizaje favorezcan la participación, la experimentación y la funcionalidad de los aprendizajes a través de estrategias metodológicas que permitan el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas. Creemos haber podido contribuir con estas orientaciones a que el profesorado tenga un acercamiento más práctico que teórico a estas formas de trabajo en el aula, invitándolo a que adopte aquella o aquellas que, desde su perspectiva de docente, orientador y promotor del desarrollo competencial de su alumnado considere más relevantes para despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje, recuperando el papel activo y autónomo del alumnado y responsabilizándolo de su propio proceso de aprendizaje”.

DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL

El objetivo de la escuela no es otro que el aprendizaje del alumnado y, más allá de los términos de moda, el sentido común y la experiencia propia nos dicen que el aprendizaje va ligado al desarrollo social y emocional. Sabemos que las emociones positivas o negativas influyen en el modo en el que nos acercamos al conocimiento, en cómo lo elaboramos en nuestra mente y en nuestra capacidad

para usarlo de modo que nos haga alcanzar nuestros objetivos. Seguramente todos sabemos de alumnos y alumnas que “odian” una asignatura o cuya pasión por algún tema les hace brillar cuando se aborda en el aula.

Los programas de Inteligencia Emocional o Habilidades Sociales, y las técnicas de control de las emociones, no son un tratamiento para abordar las conductas inadecuadas para el aprendizaje, ni siquiera son un tratamiento preventivo para evitar conflictos y tener así un buen clima de aula. Estos programas y técnicas, y el desarrollo social y personal del alumnado en definitiva, van más allá de ello porque constituyen el aprendizaje previo necesario para incluir la gestión de las emociones como una herramienta más que mejore el aprendizaje del alumnado. Y porque nos permiten además abordar este como un proceso que afecta a la totalidad de la persona que aprende.

¿Por qué, entonces, incluir el desarrollo social y personal del alumnado en una publicación que pretende ofrecer herramientas al profesorado para actuar ante las conductas inadecuadas de alumnos y alumnas? La respuesta es obvia: las conductas inadecuadas para el aprendizaje tiene una raíz más emocional que racional, y una gran influencia en el aprendizaje. Tenemos la obligación como profesorado de ofrecer a nuestros alumnos y alumnas todos los recursos posibles para que logren el mayor desarrollo posible de sus capacidades como aprendices y como personas. Y no se trata de tener alumnos y alumnas dóciles y obedientes, sino críticos e incluso molestos a veces, pero capacitados y capaces de obtener el mejor de los aprendizajes posibles en su aula, en su centro, y en sus vidas.

El desarrollo social y personal no tiene sentido individualmente, sino en el grupo clase o más allá aún, desde una perspectiva de centro o de comunidad social y, aunque dentro de las medidas y actuaciones que os presentamos algunas son susceptibles de abordarse con una persona en concreto y en momentos puntuales, el desarrollo social y emocional de nuestro alumnado no es una opción más, sino que resulta imprescindible para todos los docentes en la tarea de construir una profesión en la que el profesorado es creador de situaciones de aprendizaje, y no un mero transmisor de contenidos.

Animamos al profesorado a incluir el desarrollo social y personal del alumnado como una meta hacia la que caminar, porque si, como decíamos al principio, el objetivo de la escuela es el aprendizaje del alumnado, este es inseparable de su desarrollo equilibrado como ser humano.

MODIFICACIÓN Y CONTENCIÓN DE LA CONDUCTA

Al escuchar las palabras modificación y contención en nuestra mente se activa la idea del cambio, la sustitución o el “arreglo” de una situación dañada. Aquella forma de actuar de nuestro alumnado que nos molesta, o que sentimos que les daña (a sí mismo o a otros), no deja de ser más que un síntoma, como lo es la fiebre a un resfriado.

Cuando nuestros alumnos y alumnas se portan mal, no acceden a nuestras indicaciones, se enfrentan con nosotros o se comportan de un modo disruptivo o no adecuado, las técnicas que presentamos pueden ayudar a redirigir las

conductas, a bloquearlas o eliminarlas, aunque no debemos olvidar que si no entendemos de dónde vienen o por qué ocurren, sólo pondremos parches a ruedas infladas que terminarán soltando el aire por cualquier otro lugar. De hecho, entender por qué se comportan como lo hacen, de dónde viene esa conducta desajustada o qué pretende conseguir con ella, es el principal eslabón de anclaje de la cadena y nos ayudará a elegir qué método aplicar.

Debemos pues, analizar con una visión global, de dónde parte la conducta, y en la medida de lo posible, tratar de anticiparnos a ese punto de “no retorno” donde ya sólo podremos contener pero no modificar. Por supuesto esto exige cierto conocimiento de nuestro alumnado, de sus circunstancias sociales, familiares, emocionales, que no siempre tenemos.

Ahí empieza el reto. La progresión que se establece entre el conocimiento global que tenemos de nuestros chicos y chicas y la forma que tenemos de abordar sus conductas más complicadas es directa (a mayor conocimiento, mejor abordaje). Hace que estemos más preparados y seamos más capaces de enfrentarnos o “compartir” estas situaciones y además, obra como factor de protección, puesto que difícilmente habremos podido obtener toda esa información sin que nuestro alumnado sea consciente de esa labor. Este simple hecho, en muchas ocasiones, “obra milagros”. Cuando perciben que son importantes para nosotros y se ha establecido una buena sintonía emocional en periodos de calma, cuando llega la tormenta será mucho más fácil guiar el barco hasta puerto seguro... o al menos que atraque en algún lugar y no naufrague.

Las técnicas que a continuación os presentamos a modo de “píldoras” os van a ayudar a paliar la fiebre, a mejorar los síntomas de una conducta o personalidad dañada. Que dicha mejora sea puntual o se generalice dependerá de nuestra actitud, entre otros factores. Os animamos a hacer la parte que nos toca y aportar nuestra gota a ese inmenso mar que es educar a los que más difícil nos lo ponen.

Sólo una última cosa, los alumnos que se portan mal suelen generar dinámicas emocionales con los adultos algo complejas y exigen de nuestra parte una labor extra de cariño, o por decirlo de otro modo, puede que nos caigan mal o que incluso tratemos de evitarlos. Abordar estos problemas “de frente”, sin miedo y con altas dosis de comprensión y cariño (vuestro lenguaje verbal dirá mucho más que vuestras palabras) es fundamental. Recuerda casi como un mantra aquello de “quíereme cuando menos lo merezca porque será cuando más lo necesite”.

GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

En los Centros Educativos se producen infinidad de intercambios personales, sociales, culturales, económicos, emocionales ... que realizan tanto el alumnado como el profesorado, familias y personal no docente. Podemos decir que se genera una gran comunidad, entendida como un espacio comunitario tan diverso en individuos, como en intereses. En este mismo espacio permanecen diferentes generaciones con distintas cosmovisiones del mundo y sobre todo con diferentes finalidades educativas.

Por supuesto, en los Centros Escolares, sobre todo se convive. Unas y unos viven con otros y otras. Este conglomerado de gente interactúa de la mejor forma que saben; casi siempre de manera adecuada y, algunas veces, de otras formas menos apropiadas.

Estos intercambios, de toda índole, que se producen entre los componentes de los Centros, son gestionados de diferentes formas dependiendo del aprendizaje, del estado de ánimo, de la experiencia ... de las personas que interrelacionan dentro y fuera del Centro. Estas habilidades de comunicación, gestión de las emociones, resolución de conflictos ... se aprenden por todos de manera autónoma, siendo el principal núcleo de aprendizaje la familia. La escuela no puede ni debe sustituir la labor educativa de las familias aunque sí debe asumir tareas de aprendizaje de estas habilidades para una formación integral del alumnado, que no queden en el azar o dependientes de diferentes núcleos de socialización que pueden formar incorrectamente, en otro tipo de destrezas que generando futuros conflictos o adquiriendo contravalores.

Así, para una educación que proporcione a nuestro alumnado habilidades para la vida debemos planificar, al igual que planificamos otros contenidos, intencionadamente y programar actividades que enseñen al alumnado a resolver sus conflictos pacíficamente.

Este apartado pretende ser un compendio de recursos para generar espacios, tiempos y cambiar mentalidades para que esta convivencia sea pacífica y generadora de relaciones de amistad.

OBJETIVOS

Nuestro objetivo principal es describir métodos, procedimientos y técnicas, que se enmarcan dentro de las recomendaciones que nos propone la normativa que se deriva del desarrollo de la actual ley orgánica de educación, así como otros que manan de la propia acción docente, de su práctica diaria y directa con el alumnado.

De este modo favoreciendo que el profesorado tenga un acercamiento más práctico que teórico a estas formas de trabajo en el aula, invitándolo a que adopte aquella o aquellas que, desde su perspectiva de docente, orientador y promotor del desarrollo competencial de su alumnado considere más relevantes para despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje, recuperando el papel activo y autónomo del alumnado y responsabilizándolo de su propio proceso de aprendizaje. Todo ello mediante la elaboración de un documento técnico que aglutine las características previstas.

Además, y éste es nuestro principal y último fin el mejorar la convivencia en las clases y por tanto hacer que tanto el profesorado como el alumnado disfruten del proceso de enseñanza aprendizaje y aumente su motivación al aprendizaje, que suponga un aumento de los rendimientos escolares.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada pone el acento en los procesos de enseñanza aprendizaje que favorecen la participación activa, la experimentación y la funcionalidad de los aprendizajes, para ello es fundamental que el clima de clase sea adecuado e incluso agradable y este documento introduce al docente en herramientas de gestión de aula.

Para la elaboración del documento, se constituye una comisión técnica que incluye profesorado de todas las etapas educativas, profesionales de la orientación, docentes especialistas y miembros de equipos directivos. El diseño y el desarrollo del trabajo se realiza de manera colaborativa y cooperativa.

Por otro lado, el método de difusión del documento se ha realizado con medios digitales, utilizando la red y la educación abierta.

CONCLUSIONES

Por tanto, los cambios que requiere el ejercicio actual de nuestra práctica docente precisan un nuevo planeamiento de la convivencia en nuestro trabajo diario en las aulas. Y para ello es necesario la difusión, la sensibilización y el acercamiento a otras maneras de gestionar el aula y aprender que piensen en todo el alumnado desde el diseño del entorno del aprendizaje hasta la última actividad educativa.

El trabajo que se presenta se materializa en un documento técnico que responde al cómo llevar al aula herramientas de gestión de la convivencia que favorezcan la participación activa, la experimentación y la funcionalidad de los aprendizajes a través de estrategias. Además, tal como establece la normativa de desarrollo de la LOE-LOMCE para el trabajo por competencias clave (Anexo II de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato), con ese trabajo desarrollamos las competencias más olvidadas; autonomía personal, aprender a aprender y la competencia social.

Una vez lanzado el documento a la red y tras el análisis de los datos que nos proporcionan las redes sociales podemos concluir en la buena acogida inicial y una gran difusión del material. Cada día numerosas visitas y descargas del documento engrosan el número total de personas que conocen y participan de él. Además, en numerosos foros, grupos de trabajo, formación en centros, encuentros ... se utiliza como herramienta para motivar al profesorado.

Finalmente, esperamos que el texto se utilice para el cambio de los centros y las aulas, algo más complejo de comprobar, siendo nuestro deseo que los docentes, en general, los equipos de trabajo en los centros y órganos de coordinación docente encargados de fijar las líneas de actuación pedagógica de los centros y de investigar sobre el uso de las buenas prácticas docentes existentes, las recibieran como una ayuda eficaz –siempre abierta, por inacabada, a nuevas

formulaciones– y un instrumento de trabajo que contribuya a incrementar la calidad y eficacia de nuestra respuesta educativa hacia todo el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Aprendizaje dialógico [Mensaje en un blog]. Utopía y educación. Recuperado de [\[http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html\]](http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html)
- Calderon, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflicto*, 2.
- Delegación Provincial de Educación en Almería. (2010). *Guía para la participación en las comisiones de convivencia*. Almería: Delegación Provincial de Educación en Almería.
- Escuela de Familias. Delegados de padres y madres. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. [\[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/escuela-de-familias/participacion-y-experiencias/participacion-en-centros/delegados-de-padres-y-madres\]](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/escuela-de-familias/participacion-y-experiencias/participacion-en-centros/delegados-de-padres-y-madres)
- Fernández, L., Gómez M. A., Guerrero, D., Lázpita, A., López, C., Morillas, J. J., Rodríguez, M. E., Sánchez, G. (2015). Hacer posible lo contrario. Enseñar y aprender de otra manera. Granada: Consejería de Educación [\[https://equipotecnicoorientaciongranada.files.wordpress.com/2014/11/hacerposiblelocontrario.pdf\]](https://equipotecnicoorientaciongranada.files.wordpress.com/2014/11/hacerposiblelocontrario.pdf)
- Galtung, J. (2003). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

10. DIÁLOGO INTERCULTURAL E INTERRELIGIOSO EN CENTROS DE ADULTOS.
MENTADO, T. Y PEREYRA, M.I.

Dra. Trinidad Mentado

Lic. en Psicopedagogía, Maestra de Educación Primaria, Master en Innovación a la Docencia Universitaria y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Desde 2002 es miembro activo del Grupo de Investigación Consolidado FODIP. Secretaria de la Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente. Ha participado en proyectos europeos y ha intervenido en diversas publicaciones especializadas.

Prof. María Isabel Pereyra

L. en Comunicación Social, con estudios de doctorado en Educación, máster en Psicopedagogía y postgrado en Educació Emocional por la UB. Con experiencia profesional como periodista y psicopedagoga en el sector empresarial y en contextos no formales. Actualmente trabaja como profesora en la UB y es técnica comunitaria de cohesión social y participación ciudadana en Barcelona Activa.

Resumen

La presente comunicación se enmarca en una investigación doctoral (Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona). A través de la misma, hemos detectado una situación problemática de carácter socioeducativo que, a nuestro entender, responde a una necesidad más efectiva en el acompañamiento psicopedagógico intercultural, de estudiantes que acuden a centros de personas adultas y de acogida. Compartiremos dos experiencias profesionales, llevadas a cabo en instituciones muy diferenciadas. El tema propuesto cobra mayor relevancia, tras los acontecimientos fundamentalistas que viene sufriendo la población en todas partes del mundo. Nos moviliza el interés por contribuir a la cultura de paz y no violencia, construyendo, desde las aulas, una alternativa más inclusiva y transformadora.

Palabras clave: educación inclusiva, diálogo intercultural, cultura de paz, diálogo interreligioso.

"No habrá paz entre las naciones sin paz entre las religiones. No habrá paz entre las religiones sin diálogo entre las religiones".⁽¹⁾ (Musser, Donald W.; Sutherland, D. Dixon, 2005).

Introducción

La presente comunicación se enmarca en una investigación doctoral (Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona). A través de la misma, deseamos poner de manifiesto que la temática sobre el estudio, la reflexión y la mejora en y sobre la práctica de la intervención social y pedagógica desde una perspectiva intercultural, es, para nosotras, un tema de permanente interés, indagación y descubrimiento. Desde

la Universidad de Barcelona, hemos detectado una situación problemática de carácter socioeducativo que, a nuestro entender, responde a una necesidad más efectiva en el acompañamiento psicopedagógico intercultural, de estudiantes que acuden a centros de personas adultas y de acogida. En la presente comunicación compartiremos dos experiencias profesionales, llevadas a cabo en instituciones muy diferenciadas. El tema propuesto ha sido estudiado por diversos organismos y congresos internacionales desde finales del siglo XIX y cobra mayor relevancia en nuestros días, tras los lamentables atentados que viene sufriendo la población en todas partes del mundo. Estos acontecimientos, no ajenos a las comunidades educativas, hacen oportuno compartir ambas experiencias, para reflexionar sobre la necesidad de que en las aulas y en las intervenciones psicopedagógicas, diálogo intercultural y, como extensión del mismo, el diálogo interreligioso tenga mayor presencia. Nuestros objetivos surgen del interés por ayudarnos, entre todos los profesionales, a reflexionar sobre los propios prejuicios, para superar actitudes discriminatorias y excluyentes en la interacción con y entre el alumnado. En definitiva, nos moviliza el interés por contribuir a la cultura de paz y no violencia, respetándonos mutuamente, construyendo, desde las aulas, una alternativa más inclusiva y transformadora.

Como el tema que nos ocupa es muy amplio y puede enfocarse desde diversas teorías y generar múltiples interpretaciones, antes de proseguir, deseamos compartir las aproximaciones terminológicas desde las cuales hacemos nuestras reflexiones.

Inclusión educativa/educación inclusiva:

Desde una mirada amplia, entendemos la Inclusión educativa, como la posibilidad de que todos los estudiantes accedan a una participación plena, ya sea en la vida, como también en el trabajo dentro de las comunidades, sin poner el acento, es decir, sin que puedan condicionarnos de forma negativa, sus necesidades específicas. Este constituiría el proceso de mayor participación de los estudiantes en la comunidad educativa. Dyson (2001) destaca que la inclusión denota, especialmente, una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar.

La UNESCO define la educación inclusiva como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades; reduciendo la exclusión en la educación”⁽²⁾. Desde esta concepción, todos los estudiantes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas (preescolar, escuela, postsecundaria y universidades) con un área de soportes apropiada.⁽³⁾

Siguiendo a Dyson, encontramos cuatro variedades de inclusión: como ubicación, como educación para todos, como participación, como inclusión social ⁽⁴⁾. Cada una de estas variedades tiene su definición, sus propios grupos de inclusión, sus propias consecuencias en las escuelas y su propia visión de una sociedad inclusiva.

Para compartir nuestras experiencias profesionales, nos parece apropiado centrarnos en tres de los enfoques: la educación para todas las personas, siguiendo la posición de la UNESCO, que asegura que los sistemas educativos deberían estar diseñados y los programas educativos puestos en marcha teniendo en cuenta la amplia diversidad de

dichas características y necesidades; la inclusión social, a través del acceso al conocimiento y al desarrollo de competencias poder aumentar la autonomía de los estudiantes y, con ello, transformar las comunidades. La participación de los estudiantes, lo que implica que las escuelas consideren a todos los alumnos de su localidad como miembros integrantes de su comunidad y de todas las actividades que en ella se realizan.

Razonamos también que la inclusión social hace referencia a: temas de ciudadanía, derechos civiles y políticos, contribución positiva a la sociedad por parte de todos sus miembros, las oportunidades laborales, mayor participación en el espacio público. Por lo tanto, la condición de “incluido” no es exclusivo de las escuelas sino, una forma específica de participación en la sociedad y especialmente como la supervivencia en un mercado laboral competitivo. Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y las de sus iguales sea considerada.⁽⁵⁾

Nuestro enfoque desde la Interculturalidad

Para plantear el enfoque desde el cual analizamos las experiencias en la aulas, creemos oportuno, primero, abordar dos términos que necesitan ser aclarados brevemente: multiculturalidad e interculturalidad.

La educación multicultural es un esfuerzo de los profesores para desarrollar estrategias y recursos, para promover el éxito de los estudiantes en las escuelas. Los educadores multiculturales buscan reformar sustancialmente las escuelas para dar a los estudiantes las mismas oportunidades en la educación, en el mercado de trabajo y, de esa manera contribuir con la construcción de comunidades saludables. Es en el contexto social donde hemos de situar la educación multicultural, ya que sus objetivos fundamentales residen en responder adecuadamente a las necesidades de formación humana de la sociedad multicultural. Es por esta razón que, según Muñoz Sedano (1998) no se puede diseñar ni realizar sino en un contexto social determinado: en una sociedad múltiple, con unos pueblos en relación de convivencia pacífica, en una situación política general y cultural determinada.⁽⁶⁾

Otros estudiosos del tema, proponen repensar la naturaleza de las relaciones que se originan y establecen entre todos los agentes de la comunidad educativa, desde la antropología social y cultural, y a estos esfuerzos los denominan educación multicultural⁽⁷⁾.

La perspectiva intercultural.

En los últimos tiempos y frente al desafío de los modelos que, en el sector educativo, presenta el respeto a la diversidad, se ha instalado en los ámbitos académicos, sociales y políticos, lo que se denomina enfoque interculturalista. A continuación abordamos el tema, tomando como marco conceptual el Pla Barcelona Interculturalitat,⁽⁸⁾ impulsado por el Ajuntament de Barcelona desde el año 2009. Se trata de un Plan municipal para fomentar la interculturalidad, en el marco histórico de una ciudad que presenta diversos períodos en los cuales se han producido aumentos intensos de su población como resultado de diferentes movimientos migratorios. La diversidad de orígenes, lenguas, costumbres, valores y creencias, y, en definitiva de cosmovisiones del mundo, plantea,

al gobierno y a todos los agentes sociales, nuevas complejidades y también oportunidades para la convivencia y la cohesión social.

Para avanzar con garantías hacia el doble objetivo de velar por la cohesión social y, al mismo tiempo, profundizar en las ventajas que se derivan de la diversidad cultural, social y económica, el objetivo principal que persigue esta iniciativa, podría resumirse en saber cómo queremos convivir en la diversidad, los ciudadanos de Barcelona, más allá de la gestión del hecho migratorio y de la necesidad de continuar profundizando en las políticas de acogida.

“Esta perspectiva difiere de los modelos anteriores (multiculturalistas), ya que parte de la premisa que, para alcanzar el equilibrio entre el respeto y el reconocimiento de la diversidad y los elementos comunes y compartidos que garantizan la cohesión, es imprescindible poner la atención sobre las relaciones que se establecen entre los ciudadanos. Eso supone la necesidad de promover la interacción positiva, el contacto, el diálogo y el conocimiento mutuo, para poder abordar mejor las complejidades que plantea la diversidad. Frente al multiculturalismo, la interculturalidad comparte su preocupación por la diferencia, pero se distancia en tanto que valora la individualidad como base para la expresión de la diferencia y no sólo la comunidad o el grupo cultural de procedencia” (Pla, pág. 5)

Los tres principios sobre los que se sustenta el enfoque interculturalista: El principio de igualdad: promoción de la equidad y favorecimiento de situaciones de inclusión y no discriminación, especialmente relacionadas con el origen y diferencias culturales y confesionales. El principio de reconocimiento de la diversidad: necesidad de reconocer, valorar y respetar la diversidad entendida en un sentido amplio, es decir: oportunidades vinculadas al enriquecimiento cultural, económico y social. El principio de interacción positiva: también entendido como “unidad en la diversidad”. A partir del reconocimiento de las diferencias, poner el énfasis en los aspectos comunes y compartidos que nos unen a todos como ciudadanos.

Para finalizar nuestro enfoque intercultural, mencionamos que, el libro blanco sobre el diálogo intercultural propuesto por la Unión Europea en 2006⁽⁹⁾, define el diálogo intercultural como un proceso que implica el intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista entre individuos y grupos de diferentes procedencias étnicas y con legados culturales, religiosos y lingüísticos diferentes, sobre la base del mutuo entendimiento y respeto (Elósegui, 2009)

Nuestro enfoque desde el diálogo interreligioso

¿Qué entendemos por “diálogo interreligioso”? Desde nuestro enfoque, consiste en la interacción positiva, cooperativa y constructiva entre personas de diferentes tradiciones o creencias religiosas o espirituales, tanto a nivel individual como institucional.

Un resumen muy breve sobre la literatura disponible, nos indica que el tema propuesto ha sido estudiado por diversos organismos y congresos internacionales desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Especialmente mencionamos los encuentros e iniciativas llevadas a cabo en Cataluña. En la década de 1950 comenzó a analizarse en la UNESCO el resurgimiento del Budismo en Occidente, con el objetivo inicial de congregarse a las

diferentes religiones y tradiciones espirituales con miras al reconocimiento de la proximidad de sus valores espirituales y de su compromiso con el diálogo interreligioso.

En diciembre de 1994, el Centro UNESCO de Cataluña, organizó una reunión con representantes de todas las religiones y proclamaron la “Declaración de Barcelona sobre el rol de las religiones en la promoción de la cultura de paz”⁽¹⁰⁾. En el documento se llamó a promover el diálogo y la armonía entre todas las religiones, para construir una cultura de paz y no violencia, basada en el diálogo, la justicia, el respeto y el entendimiento mutuo. Fue una llamada a los líderes religiosos, los gobernantes, las empresas, los medios de comunicación, pero no se ampliaron horas de diálogo intercultural e interreligioso en las aulas, el sitio más apropiado para el debate de ideas, el intercambio de cosmovisiones y el enriquecimiento mutuo. Incluir a las escuelas, a los educadores y a los estudiantes en la llamada, lo entendemos, en este contexto, vital para favorecer una educación más inclusiva, desde la cultura de paz y no violencia.

El mismo objetivo se propuso en 2006 el Consejo Mundial de Iglesias, emitiendo declaraciones formales, convocando a historiadores, especialistas en historia de las religiones, antropólogos, sociólogos, filósofos, convocados para dialogar sobre el fomento a la cultura de paz, comenzando por los propios líderes religiosos. El Consejo Mundial de Iglesias, es la mayor y más representativa de las muchas expresiones organizadas del Movimiento Ecuménico, cuyo objetivo es la unidad de los cristianos. Agrupa a más de 340 iglesias, denominaciones y comunidades de iglesias en más de 100 países y territorios de todo el mundo que representan a unos 400 millones de cristianos, incluidas la mayoría de las iglesias ortodoxas, gran cantidad de denominaciones de tradiciones históricas de la Reforma Protestante como anglicanos, bautistas, luteranos, metodistas y reformados, así como muchas iglesias unidas e independientes. Si bien la mayoría de las iglesias fundadoras del CMI eran europeas y norteamericanas, hoy la mayor parte está en África, Asia, el Caribe, América Latina, Oriente Medio y el Pacífico.⁽¹¹⁾

En el mismo año, nuevamente en Barcelona se celebró el Congreso Internacional sobre Religiones y Mediación en Zonas Urbanas, organizado por el Departamento de Diálogo Interreligioso del Centro UNESCO de Catalunya. De este encuentro surgió el compromiso de crear un Red Internacional sobre religiones y Mediación en zonas urbanas, el cual se constituyó de forma efectiva en la Provincia de Lleida en 2007. En la actualidad este servicio se desarrolla, desde una perspectiva laica, en 10 ayuntamientos catalanes y mantiene relaciones con los ayuntamientos de París y Helsinki, entre otros de todo el mundo.⁽¹²⁾

Desde las universidades catalanas, también se investiga el tema, ejemplo de ello es un estudio propuesto por la Universidad de Barcelona ⁽¹³⁾. Vila (2016), expresa:

“la presencia de creencias religiosas diversas en Cataluña exige una nueva cultura pública respecto al hecho religioso, apostando por la democratización participativa de la vida pública. Es necesario adoptar políticas en asuntos religiosos que permitan aprovechar la diversidad del patrimonio cultural y religioso. El diálogo interreligioso puede ser una herramienta poderosa para ello”.

Experiencias de intervenciones psicopedagógicas:

Como lo adelantamos en la introducción, deseamos compartir dos experiencias profesionales, llevadas a cabo en instituciones muy diferenciadas de Barcelona. En el primer caso, comentaremos una acción formativa (español de nivel inicial para adultos extranjeros), dentro de la puesta en marcha de un programa de orientación sociolaboral en un centro de adultos de L'Hospitalet. En segundo lugar reflexionaremos sobre las observaciones realizadas en el ejercicio profesional en un casal de acogida para personas extranjeras en Barcelona.

Experiencia 1: Clases de español para extranjeros en el Centro de adultos de L'Hospitalet de Llobregat. Período 2012 a 2014. Los cursos fueron semestrales. Nuestra participación se enmarcó en el Pràcticum del máster en Psicopedagogía, por la U. de Barcelona. Luego, en la puesta en marcha de un programa de orientación sociolaboral, diseñado como Trabajo Final del Máster.

Composición del grupo: 16 personas extranjeras, 9 hombres y 7 mujeres, con nacionalidades diversas. Marruecos, Sudáfrica, Italia, Pakistán, Rusia, Ucrania, Senegal, Inglaterra, Palestina y Argelia. Las expectativas del grupo eran superar el nivel inicial del curso de español para extranjeros.

Metodología: Al tratarse del nivel inicial, no alfabetización, lo prioritario fue que comprendiesen la lengua oral, vocabulario cotidiano y que construyesen algunas frases muy usuales. Los recursos iniciales, fueron fichas de los cursos de alfabetización y nivel inicial A1, disponibles en Internet y libros especializados. La profesora que impartía los cursos era una docente, con formación y experiencia como maestra y profesora de castellano. Nuestro rol era inicialmente de observador participante. Más tarde, con intervenciones psicopedagógicas de soporte a la docente en el aula. Las primeras sesiones fueron básicamente convencionales, con método expositivo, porque entendíamos que a los participantes no se los podía “obligar” a expresarse. Mostraban signos de timidez, vergüenza, frustración al no poder comunicarse con fluidez. Algunos, sí conocían algunas palabras o frases, otros, no, acababan de llegar a España. Luego de pensar, durante la primera semana, cuál era la mejor manera de hacerlos participar, la profesora propuso “tema libre” y guardó todas sus fichas de trabajo. Francesco, el alumno italiano, dijo en broma “hablemos de sexo” y la mayoría lo entendió. Al sentirse observado, expresó, “mejor hablemos de amore” y todos comenzaron a explicar: estado civil, familia, hijos, novias, etc. Lo hacían con muchas dificultades, pero observamos que ese tema los motivaba a participar. En la siguiente clase, Carmen, la docente, volvió a repartir sus fichas de trabajo. Observamos que nadie hablaba y estaban nerviosos con los ejercicios. A mitad de la clase la docente dibujó en la pizarra: un sol, una estrella y una media luna... Ese fue el punto de inflexión. Para sorpresa nuestra, las personas comenzaron a expresar cómo habían llegado a España, Abdel, debajo de un camión cruzó la frontera y fue descubierto en Almería, Francesco, en una furgoneta desde Italia, sin documentos; Fátima, por reagrupación con unos familiares, dejando sus estudios de filología y trabajando como limpiadora de escaleras; Ruslan, recién graduado como pedagogo en Ucrania, huyó de la convocatoria a la guerra por Crimea. Las historias fueron saliendo, de una en una en aquella sesión de tarde. Luego siguieron otros temas, propuestos espontáneamente de los estudiantes: siempre el elemento motivador

consistía en hablar de sus propios valores culturales. Sus creencias... sus vidas. Hasta que llegó una tarde un estudiante de Afganistán, que, en su primera participación nos negó el saludo porque él no acostumbraba a tocar a las mujeres. Su único tema de conversación era la necesidad de construir más mezquitas para la expansión del Islam. Esa conversación fue difícil de gestionar por la profesora, máxime la comunicación visual entre los estudiantes. La actitud del alumno consistía en llegar al aula y tomar la palabra y marcar el tema de las tardes, siempre consistía en sus creencias. Las personas que compartían la misma fe, se ponían nerviosas. El alumno ucraniano, de confesión ortodoxa, quería refutarle y no tenía suficiente vocabulario. Francesco, católico practicante, se levantaba de la silla y se iba a fumar, una alumna sudafricana, que dijo ser atea, proponía otros temas: verbos, adjetivos, pero siempre volvíamos al mismo sitio de conversación: la religión. Entonces, observé cómo la docente, con mucha calma, volvió a dibujar un sol, una cruz, una media luna y una estrella... y hablamos de las religiones del mundo. Hasta final del curso hablamos de ese tema, asociado a las costumbres que las religiones señalaban: el Ramadán, la Semana Santa, otras festividades como la fiesta del Cordero, Sant Jordi, la Navidad, San Valentín, la Fiesta del Rocío y los San Fermín. El clima del grupo cambió cuando la docente tomó la decisión de que se hablara de religión en el aula. La consigna fue: todo vamos a contar cómo vivimos nuestra fe, luego, escuchamos a los demás. Así de sencillo lo resolvió, con una gran maestría en gestión emocional, adaptabilidad y respeto a la diversidad. Cuando terminó el semestre, hicimos una reunión con el Claustro de profesores y el director del centro, porque los contenidos del curso fueron abordados con una metodología diferente a la pautada en el Currículum: eran encuentros dialógicos, no fueron sesiones de español... esta metodología no fue aceptada inicialmente por el resto de profesores, que se opusieron a que se hable de religión, política o sexo en las aulas. Sinceramente, en lo personal, constituyó un ejemplo de actitud intercultural de parte de la docente, que fortaleció la confianza grupal, el conocimiento mutuo, el diálogo entre religiones aparentemente opuestas. Curiosamente, todos nos asombramos de que San Miguel es un arcángel que aparece nombrado en las 3 religiones con mayor presencia. Cuando descubrimos esto, todos comenzamos a investigar por Internet y nos reíamos de las discusiones que hemos mantenido con otras personas, teniendo tantos puntos en común!

Experiencia 2: Casal de acogida para personas inmigrantes en Barcelona

Contexto de la experiencia: Profesora de castellano, nivel inicial, en curso intensivo de 45 horas. Composición del grupo: 30 personas extranjeras, 18 hombres, 12 mujeres, nacionalidades diversas, con edades comprendidas entre 17 a 50 años. Expectativas: algunos, aprender español, otros, obtener el certificado para regularizar su situación en extranjería. Grupo de menores tutelados: 8 menores de entre 15 y 17 años. Todos varones, Objetivo: acogida lingüística. 5 ya estaban alfabetizados en su lengua nativa. 3 eran completamente analfabetos. Metodología: propuesta de fichas de los cursos de alfabetización y nivel inicial A1, disponibles en Internet y libros especializados. Al igual que la descripción de la experiencia anterior, los menores y los adultos, se sintieron ampliamente motivados cuando pudieron conocer el nombre en castellano de los animales de su tierra, de sus costumbres y de sus creencias. En este caso, la entidad no permitió al principio hablar de temas religiosos, pero luego de una reunión, en la que

explicamos el trabajo en el centro de adultos, sí aceptaron trabajar el tema desde la perspectiva intercultural. Fue muy beneficioso para el grupo, que pudo practicar oralidad y también para la entidad, que superó el tabú “de eso no se habla”.

Conclusiones

Evidenciamos que, el elemento motivador para que los estudiantes adultos se comunicaran y establecieran vínculos con sus semejantes, lo constituyó el intercambio de ideas sobre sus respectivas pautas culturales y confesiones religiosas. En el caso, de jóvenes tutelados y adultos extranjeros la interacción discursiva y el aprendizaje de la lengua española comenzó cuando se sintieron escuchados en los verdaderos temas de los que deseaban hablar: las palabras: madre, pare, hermanos, el nombre de sus ciudades de nacimiento, sus deseos de poder quedarse en España y poder trabajar. Sin embargo, una vez tomaron confianza, manifestaron, además de desear aprender español, grandes necesidades de hablar sobre su cultura y opción religiosa.

Los objetivos que nos llevan a presentar la siguiente comunicación, surgen de la propia experiencia profesional y podemos resumirlos así: favorecer la cultura de paz, la convivencia, la comunicación asertiva a través del debate de ideas y creencias en el aula. Contribuir a una correcta transición de la sociedad de origen a la sociedad de acogida, sentirse escuchado, abrirse a los otros. Potenciar las oportunidades profesionales y vínculos sólidos entre vecinos autóctonos y foráneos. Y, muy específicamente, nos interesa abrir el debate con los profesionales de la educación, para identificar los propios prejuicios en relación con el respeto y aceptación de la diversidad cultural y la diversidad religiosa. Entendemos que, sólo reflexionando sobre nuestro propio sistema de creencias, podremos superar actitudes discriminatorias y excluyentes en la interacción con y entre el alumnado.

En este contexto, creemos que los educadores no podemos quedar al margen de la perspectiva multicultural y mucho menos, dejar pasar la oportunidad de favorecer la dimensión intercultural que se abre paso en nuestro trabajo cotidiano. No atenderla sería como reforzar unos prejuicios muy enquistados en nuestro paradigma cultural: “de política, de sexo y de religión no se habla en las aulas”. En nuestras experiencias profesionales, de eso sí hemos hablado y al ser escuchados, los estudiantes se han abierto al diálogo, al intercambio de ideas, al conocimiento de otras pautas de convivencia. En fin... hemos construido un espacio de comunidad, respetando la diversidad de todos e interesados por conocernos. Los educadores también hemos aprendido a salirnos de nuestros programas rígidos, de lo que marca el Currículum, de los resultados que se miden a través de indicadores de impacto. El presente trabajo pretende compartir la experiencia con el objetivo de ampliar nuevos criterios de mejora para futuras aplicaciones.

“La convivencia intercultural se trabaja desde lo cotidiano, por eso es importante que estimulemos el contacto, la interacción, el conocimiento mutuo y el diálogo, como vías para reforzar nuestra esfera común y un sentimiento de pertenencia, que son los cimientos de la cohesión”. (Pla, p.6)

Nos encontramos en pleno proceso de estudio y análisis de la situación descrita, y nos preparamos para pasar a la acción con propuestas tangibles e innovadoras en el campo

socio educativo. Su debate y reflexión, es parte de nuestra responsabilidad profesional, quienes desde el seno de la universidad y el trabajo cotidiano, deseamos convertirnos en agentes de cambio.

NOTAS

1. Musser, Donald W.; Sutherland, D. Dixon (2005). War Or Words?: Interreligious Dialogue as an Instrument Of Peace. EE. UU.: Pilgrim Press. p. 1. ISBN 978-0-82981683-9.
2. Superar la exclusión a través de aproximaciones inclusivas en la educación: Un reto y una visión (2003) Doc. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
3. CSIE Centre for Studies on Inclusive Education. Inclusion Information Guide Sharon Rustemier 2002 Doc. Recuperado de: <http://www.csie.org.uk/resources/current.shtml>
4. En Dilemas, Contradicciones y Variedades en la Inclusión. (2001)
5. Portal Educación inclusiva. Consulta: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
6. Muñoz Sedano, A. (1998) Hacia Una educación multicultural. Enfoques y modelos. Revista complutense de Educación. Vol. 9. Nº 2 (101-135)
7. García, Pulido y Montes. La educación multicultural y el concepto de cultura, una visión desde la antropología social y cultural. Revista de Educación. 302. (pp. 83-110). Doc. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre302/re3020500490.pdf?documentId=0901e72b81272cfc>
8. Pla Barcelona Interculturalitat (2015). Doc. Recuperado de: http://www.bcn.cat/novaciutadania/pdf/es/PlaBCNInterculturalitatCast130510_es.pdf
9. Decisión nº1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre.
10. Declaración sobre el rol de la religión en la promoción de una cultura de paz. Barcelona. 1994
11. Consejo Mundial de Iglesias. <http://www.centroecumenico.org/infoekumene/organismos-dedialogo/224-consejo-mundial-de-iglesias>
12. UNESCO CATALUNYA. Francesc Torradeflot (2012) Mediació interreligiosa.
13. Investigación subvencionada por la direcció general d'Afers Religiosos de la Generalitat de Catalunya, coordinada por Ruth Vilà bajo el título: "Gestionar la diversidad religiosa y cultural en la educación desde el diálogo intercultural e interreligioso" (2014 RELIG 019)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BECK. U. (2006): Reinventar Europa: una visión cosmopolita. Barcelona
- CARBONELL, F. (2005). Educar en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela. Madrid: Ed. La Catarata, Colección Cuadernos de Educación Intercultural, número 9.
- CASTELL, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S.Karsz (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Gedisa.
- DE LUCAS, J. (2001). Ciudadanía y Unión Europea intercultural. Anthropos, 191
- DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En: M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.) Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (pp.145-160). Salamanca: Amarú.
- ELÓSEGUI, M. (2009). Políticas públicas y educación intercultural. A J. Garay, G. Díaz, M. EL HOMRANI, M, PEÑAFIEL, F. Y HERNÁNDEZ, A. (Coords.) (2017) Entornos y Estrategias educativas para la inclusión social. FORNET-BETANCOURT, R. (2007) Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad. Ed. Consorcio intercultural. México
- FUNES, S. (2009) Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos. Wolters Kluwer. España.
- HAMMERSLEY Y ATKINSON. (2001). Etnografía, Métodos de investigación. 2ª edición. Paidós.
- MALIK, B. Y HERRAZ, M. (2005). Mediación Intercultural en contextos socioeducativos. STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINKFIELD, A. J. (1987) Evaluación sistemática.
- TORRADEFLOT, F. (2002), Diàleg entre religions. Madrid, ES: Trota & Associació UNESCO.
- VALLESPÍN, F. (2004). Ética global y Multiculturalismo. En Ángel Valencia y Fernando Fernández-Llebrez (Eds.). La teoría política frente a los problemas del siglo XX (pp. 53-70).Granada: Universidad de Granada.
- Vila, R. y Otros. (2014). “Hacia el diálogo intercultural e interreligioso: necesidades normativas para una gestión de la diversidad religiosa en el espacio público”. U.B.

Documentos electrónicos:

- AJUNTAMENT DE BARCELONA. (2012) Pla Barcelona Interculturalitat. Barcelona. Edició electrònica. Recuperado de: http://www.bcn.cat/novaciudadania/pdf/ca/dialeg/programes/PlaBCNInterculturalitat_ca.pdf
- Comisión Europea (Bruseles, 2010). Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Doc. recuperado de: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents
- Consejo Mundial de Iglesias. Doc. Recuperado de: <http://www.centroecumenico.org/infoekumene/organismos-de-dialogo/224-consejo-mundial-de-iglesias>
- Los encuentros de Asís. Doc. recuperado de: <http://www.iglesiaendirecto.com/2016/09/15/asis-el-dialogo-interreligioso-por-la-paz-30-anos-despues/>
- Educación Inclusiva. Doc. recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. REICE. Vol. 6, No. 2. Doc. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/551/55160202/>
- García, Pulido y Montes. La educación multicultural y el concepto de cultura, una visión desde la antropología social y cultural. Revista de Educación. 302. (pp. 83-110). Doc. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista->

deeducacion/articulosre302/
re3020500490.pdf?documentId=0901e72b81272cfc

- Muñoz, A. (1998) Hacia Una educación multicultural. Enfoques y modelos. Revista complutense de Educación. Vol. 9. Nº 2 (101-135) Doc. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9898220101A>
- UNESCO. Declaración sobre el rol de la religión en la promoción de una cultura de paz. Barcelona. 1994 Doc. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100161sb.pdf>

11. EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA PERSONAS ADULTAS EN REINO UNIDO: EXPERIENCIAS EN IMPLEMENTACIÓN DE CURSOS PREPARATORIOS. BARRERA, A., CASTRO, D. Y GAIRÍN, J.

Aleix Barrera-Corominas
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen:

La segunda mitad del siglo XX se caracterizó por la voluntad de ampliar el acceso a la educación superior en Reino Unido (Robbins, 1963), motivo por el que se diseñaron políticas que iban encaminadas a favorecer un mayor acceso de la población a este nivel educativo. El objetivo de este nuevo plan tenía que ser doble; por un lado, favorecer el ascensor social de las personas, y del otro contribuir al desarrollo económico del país. Sin embargo, no es hasta el año 1997, con la presentación del informe “Educación superior en la sociedad del aprendizaje” (Dearing, 1997) que se pone el foco de atención en la necesidad de actuar para que los colectivos menos representados en este nivel educativo tengan más facilidades de acceso. La Unión Europea consideraría también algo prioritario el acceso a los colectivos menos representados en la educación superior con el Comunicado de Bucharest, en el que instaba a que los graduados en educación superior debían reflejar la diversidad existente en la unión Europea (EHEA, 2012).

Por otro lado, el tratado de Lisboa (UE, 2007) considera la educación como algo que debe extenderse a lo largo de toda la vida, motivo por el que se destaca la importancia de que la educación no sea algo solo limitado a la infancia o etapa de juventud, sino que debe garantizar que cualquier persona, de cualquier edad, tenga la oportunidad de acceder a cualquier nivel educativo, ya sea como vía para una promoción en su puesto de trabajo, ya sea como una fuente de crecimiento personal. No debemos olvidar que la participación en la educación superior es una herramienta básica para favorecer la socialización y la inclusión social (Gairín y Suárez, 2012)

No es de extrañar, por tanto, el interés para favorecer el acceso a las personas adultas a la educación superior, considerados según el Servicio de Admisiones Universitarias (UCAS, por sus siglas en inglés) de Reino Unido como aquellos de más de 21 años que no han ido a la universidad una vez han finalizado su educación primaria o secundaria. Según las cifras del publicadas por HESA (<https://www.hesa.ac.uk/>) el porcentaje de estudiantes adultos a tiempo completo en el contexto de Reino Unido fue del 20,5% de los estudiantes en el curso 2015-16, cifra que se ha mantenido más o menos estable desde el curso 2007-2008 (21%), 2008-09 (21,5), 2009-10 (21,7), 2010-11 (20,8), 2011-12 (20,1), 2012-13 (21,1), 2013-14 (20,5) y 2014-15 (20,8).

La presente aportación analiza el perfil de los estudiantes adultos que acceden a la educación superior en las universidades del Reino Unido a partir de los datos disponible de partir de los servicios públicos de acceso a la educación superior

de dicho país. Asimismo, a partir del análisis de documentos, experiencias de usuarios y entrevistas con responsables, se analizan algunas experiencias prácticas de cursos preparatorios para fomentar el acceso de personas adultas en la educación superior que pueden usarse como buenas prácticas para fomentar el acceso de estudiantes con este perfil en otros contextos universitarios.

Los resultados de los análisis realizados permiten afirmar que los estudiantes adultos que quieren acceder a la Universidad encuentran en los cursos preparatorios un espacio ideal para su socialización con el contexto universitario. En este sentido, más allá de ser los cursos preparatorios tienen un objetivo vinculado a calibrar su nivel de estudios con el de otros estudiantes que acceden por vías habituales, el análisis de las experiencias permiten observar que estas acciones se convierten también en un espacio para conocer la dinámica de la docencia universitaria, conocer los recursos básicos para poder cursar los estudios superiores y generar una red de contactos que actúa de coadyuvante para el posterior acceso a los estudios superiores.

Palabras clave:

Universidad; Inclusión; Estudiantes adultos; Reino Unido; Cursos preparatorios.

Bibliografía:

- Dearing, R. (1997). *Higher Education in the learning society*. Norwich: HMSO
- EHEA (2012) *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area 'The Bucharest Communiqué'*. Consultado online el 5 de agosto de 2017 en http://www.aneca.es/content/download/12454/154507/file/14.Bucharest_Communique_2012.pdf
- EU (2007). Treaty of Lisbon. Consultado online el 5 de agosto de 2017 en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12007L%2FTXT>
- Gairin, J. y Suárez, C.I. (2012). La vulnerabilidad en educación superior. En J. Gairin, D. Rodríguez-Gómez y D. Castro Ceacero (Coord.) *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. (pp. 39-62). Madrid: Wolters Kluwer
- Robbins, (1963). *Higher Education*. London: HMSO

12. TRABAJANDO PARA LA EQUIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LATINOAMÉRICA. EL PROYECTO ORACLE. BARRERA, A., CASTRO, D. I GAIRÍN, J.

Aleix Barrera-Corominas

Diego Castro

Joaquín Gairín

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen:

A lo largo de las últimas décadas todos los países del arco latinoamericano han realizado grandes esfuerzos para generalizar la instrucción básica y media (OEI, 2010) con un claro enfoque hacia la consecución de los objetivos de educación para todos definidos en la declaración universal de derechos humanos adoptada por las ONU en 1948. En este sentido, las políticas desarrolladas se han dirigido inicialmente a permitir que la educación llegue a la mayor cantidad de ciudadanos posibles y, posteriormente, a mejorar la calidad del servicio que se presta. En lo relativo a la educación superior, los esfuerzos en los últimos años se han focalizado en la reestructuración del sistema, buscando mayores niveles de calidad, incrementando el acceso a estudios superiores, promoviendo la coordinación con otras universidades y sistemas universitarios y en el establecimiento de criterios de eficacia como, por ejemplo, las tasas de éxito, abandono y finalización de los estudios (Cadenas, 2010; Torre y Zapata, 2012; Gairín, Castro y Rodríguez, 2014; Bustos, 2016; Calero y Escardibul, 2016).

Ninguno de los retos anteriores podrá conseguirse si previamente no se aseguran nuevos sistemas que garanticen la equidad y la justicia entre los diferentes colectivos de la vida universitaria. Es momento, por tanto, de desarrollar políticas cualitativas que permitan apoyar a aquellos colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad por diferentes motivos (étnicos, geográficos, género, económicos, culturales...). Según la OECD (2007), trabajar la equidad implica garantizar las mismas oportunidades de participación a todos los colectivos, sin importar sus aspectos diferenciales, y Gazzola y Didriksson (2008) consideran que para fomentar la equidad en la educación superior deben crearse condiciones que promuevan el acceso, la permanencia y el egreso de las instituciones de educación superior al conjunto de ciudadanos.

El acceso, la equidad y la calidad (y, por qué no la excelencia) son, actualmente, aspectos esenciales para una educación superior y una exigencia en el contexto global. No es de extrañar, por tanto, la existencia de diversas iniciativas para promover la equidad en las Instituciones de Educación Superior y variadas las referencias internacionales a partri de la 48ª Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009) o de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008). De todas formas, la gran mayoría de las iniciativas existentes se orientan a la atención sobre un

mismo colectivo (el estudiantado) y una sola función (la docencia) dejando los restantes colectivos (profesorado y gestores) y las demás funciones (investigación y gestión) claramente desatendidas.

El proyecto europeo ORACLE (“Observatorio regional de calidad y equidad de la Educación Superior en Latinoamérica”), continuidad del también proyecto europeo ACCEDES (<http://projectes.uab.cat/accedes/>) es una propuesta supranacional dirigida a prestar apoyo a las instituciones de educación superior que se vinculan al mismo y a través de las unidades institucionales de equidad (UIE) que todas ellas van a implementar durante el desarrollo del proyecto. Desde ORACLE, y en colaboración con las UIE, se pretenden desarrollar acciones de diagnóstico de la realidad existente en la región latinoamericana y, al mismo tiempo, promover acciones de mejora e innovación en las instituciones adheridas en primer momento, y en las otras organizaciones de la región que se adhieran en un segundo momento.

La presente aportación describe la realidad sobre la existencia de estructuras internas universitarias para promover la equidad en una muestra de 30 instituciones de educación superior de 15 países de Latinoamérica. Partiendo de los informes de diagnóstico que cada institución está realizando, se presentará un estudio transversal y diagnóstico sobre el desarrollo de las mencionadas estructuras internas focalizadas en la equidad.

Los resultados esperados reflejarán la tipología de estructuras organizativas existentes, los estamentos responsables de la atención a la diversidad y el fomento de la inclusión en las universidades, la tipología y formato de las actividades que realizan y el perfil de los profesionales que se implican a esta actividad.

Bibliografía

- Bustos, R. (2016). Estrategias de adaptación académica de estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de ARICA. Tesis doctoral (base de datos TESEO)
- Calero, J. y Escardíbul, O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2), 413-438.
- Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D (2014) (Coords.), *Acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Chile: Santillana del Pacífico.
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (Eds.). (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO/IESALC.

- OECD. (2007). *No more failures: ten steps to equity in Education*. París: OECD.
- OEI (2010) *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe*. OEI – PNUD.
- Torres, D. & Zapata, G. (2012). Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países. En: Lemaitre, M., & Zenteno, M. (Coord.). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: Educación superior informe 2012* (pp. 167 – 145). Chile: CINDA.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO/ IESALC (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior. UNESCO/ IESALC Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf [consulta 15/08/2017]
- Cadenas, J. (Coord.) (2012). *La Universidad Latinoamericana en discusión*. Caracas: UNESCO-IESALC

13. REALITY OF BRAZILIAN STATE-BASED SCHOOL OF MIDDLE AND HIGH EDUCATION, FROM INFRASTRUCTURE TO FACULTY: ISSUES ON INCLUSIVE.
NUNES, J. Y PEIXOTO, R.

Joatan Nunes Machado Junior

Rubia Peixoto de Oliveira

This experience report aims at first to present a brief discussion on Inclusion and secondly to report the experience of a teacher during a History course, held in the years of 2012 and 2013, analyzing issues and difficulties that pass through educational scenario regarding Inclusion. Up until these days, there are many obstacles associated with this subject in public and private schools, especially regarding its approach in the classroom. Therefore, the essay intends on investigating the inclusion of Special Education in schools, in accordance with the Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996, and to analyze it from the educational and institutional point of views. The analyses were carried out during the school routine and were allied to bibliographical research that offers means for questioning and contributes not only to the already known issues, but also to explore new subjects that have not yet been sufficiently solidified. In order to support this experience report, were used works of Carlos Roberto Jamil Cury and Paulo Freire. Both authors converge, when dealing with regular education, in what concerns the harsh reality of working conditions and the professor training limits, the high number of students per class, lack of physical infrastructure and the unpreparedness to teach “special” or “different” students. Therefore, the chosen case study was a state-based school of middle and high education in the State of Espírito Santo – Brazil. This study does not intend to exhaust the analyzed subjects, but to add to other researches on these matters and to the Brazilian educational context.

The speech surrounding the inclusion of people with disabilities in schools and in other areas, which encompass the school community, spreads rapidly among teachers, family members, politicians, entities, etc. This does not mean that the insertion of various sectors of society is a true practice nor an already given reality. The public policies regarding this matter, in most cases, are in conjunction with education, health, and social assistance, considering that the other aspects are usually forgotten. Thereby, the education of people with disabilities has been a matter of concern and it foments a parallel system of specialized services and institutions, in which inclusion in school is seen as a utopian and impracticable ideal. The health system is limited to medicating. Social assistance translates into the distribution of benefits to those who live with minimum resources, in a context of deprivation and misery. In each of these sectors, the focus of assistance prioritizes a certain sphere of family, community and social life contexts. These concerns are mainly directed to the lower social classes, which are excluded from quality education, as it is explained below:

The excluding inclusion responds, “by the preferential option for the popular classes”, that is to say: those who have low income in social sphere, those who come from the country’s most unlike and less developed regions and from those who suffer all kinds of discrimination, ranging from pure prejudice to practices that harm the human rights. (CURY, 2008, p. 217). Special education teachers do not feel prepared to deal with students with disabilities, considering the complexity and extent of teaching and learning processes. The training of these professionals is characterized by specializations or specific qualification obtained by pedagogy graduate schools or other kinds of training oriented by specialized institutions. In these training programs, the specialists learn how to deal with disabled children through methods, techniques and other alternatives, centralized on the specificities of a disability, which surround, as well as, supports its possibilities of action. As it stands:

Improving education quality implies the permanent training of educators. And the permanent training is based on the practice of analyzing the practice. It is by thinking its practice, naturally in the presence of highly qualified professionals, that it is possible to notice inserted in the practice a theory yet not noticed, little noticed or already noticed, but not assumed. (FREIRE, 2001, p. 72).

In order to support this report, were used documents, bibliographical research and direct contact, since bibliographical research offers means to define and solve not only already known problems, but also means to explore new areas, where problems have not yet been sufficiently exhausted, and been able to guide inquiries coming from the direct contact. (Lakatos, 2003).

Were analyzed the documents made available by the school (course syllabus, teaching plans and PPP of the institution). Informal conversations took place with pedagogues, teachers, and students.

Since 1937, when it was created, until the present day, the school went through several transformations and a series of different denominations. The school offers middle education I and II, high education, and teaching of Youth and Adults (EJA). The school carries out partnerships, among them:

- o Institutional scholarship programs (PIBID) – carried out by undergraduate students of the Campus de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Espírito Santo (CCA UFES), in the biology, mathematics, chemistry and physics fields.
- o Environment project, in partnership with the company AMBIENTALIS – in harmony with development and environmental preservation.
- o Partnership with institutions that offer scholarships for students, such as INSS, Banestes, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Alegre City Hall, SAAE, 3º BPM and the school’s computer laboratory.

The physical infrastructure offers seventeen classrooms, one library, one courtyard, dining space, kitchen, pantry, storage room, sports court, computer laboratory, human resources office, teachers' office, supervision office and principal's office. In addition to this, to better serve students with disabilities, the school has a "resource room" properly equipped for its purpose.

REFERENCES

- FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAKATOS, E.M. Metodologia do Trabalho Científico. 5ª ed. São Paulo : Atlas, 2003.
- XAVIER, Giseli Pireli de Moura, CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, set-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a12.pdf>> Acesso em: 28 Set. 2009.
- SÁ, Elizabet Dias de. Educação Inclusiva no Brasil, Sonho ou Realidade? São Paulo: Unesp, 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. São Paulo, n. 116, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 05 Ago. 2009.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em:
- RODRIGUES, David(org). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

14. EDUCACIÓN Y INMIGRACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL DIALOGO INTERCULTURAL ENTRE FAMILIA E ESCUELA. DOS SANTOS, G. Y RAJADELL, N.

GRAÇA DOS SANTOS COSTA- doctora en educación por la Universidad de Barcelona. Profesora adjunta de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB).

NÚRIA RAJADELL-PUIGGRÒS- Doctora en Pedagogía y Profesora Titular de la Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

RESUMEN

Esta comunicación ofrece algunas reflexiones sobre la relación entre familia y escuela en un contexto de diversidad, con la finalidad de comprender e interpretar el proceso de construcción de un diálogo intercultural, a partir de las representaciones sociales sobre la comunicación intercultural de una muestra de familias inmigrantes latinoamericanas de la provincia de Barcelona, y los correspondientes docentes de Educación Primaria de sus hijos e hijas. Se trata de un estudio mixto que combina el enfoque cualitativo y cuantitativo, en el que se realiza un estudio de casos. Los resultados revelan la existencia de diferentes barreras que dificultan la construcción de un diálogo entre la familia y la escuela en un contexto de inmigración, señalando a su vez algunos de los desafíos para la construcción de un diálogo intercultural

Palabras-clave: Relación familia-escuela. Educación intercultural. Educación Primaria.

RESUMEN

Esta comunicación ofrece algunas reflexiones sobre la relación entre familia y escuela en un contexto de diversidad, con la finalidad de comprender e interpretar el proceso de construcción de un diálogo intercultural, a partir de las representaciones sociales sobre la comunicación intercultural de una muestra de familias inmigrantes latinoamericanas de la provincia de Barcelona, y los correspondientes docentes de Educación Primaria de sus hijos e hijas. Se trata de un estudio mixto que combina el enfoque cualitativo y cuantitativo, en el que se realiza un estudio de casos. Los resultados revelan la existencia de diferentes barreras que dificultan la construcción de un diálogo entre la familia y la escuela en un contexto de inmigración, señalando a su vez algunos de los desafíos para la construcción de un diálogo intercultural

Palabras-clave: Relación familia-escuela. Educación intercultural. Educación Primaria.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la literatura sobre la participación de las familias inmigrantes en la escuela, la mayoría de los estudios consultados coinciden en señalar la dificultad de participación así como la necesidad de crear nuevos canales de comunicación entre los progenitores y las instituciones escolares: Garreta (2008, 2007, 2004); Bueno y Belda, (2005); Santos-Rego (2007), entre otros.

La participación de las familias en la vida escolar desempeña un importante papel para el éxito académico de sus hijos, y el diálogo entre familia y escuela refuerza el equilibrio psicoeducativo de los menores inmigrantes, a pesar de la existencia de ciertos matices diferenciales referidos a intereses, situaciones y expectativas.

Garreta (2007) en uno de sus estudios sobre la comunicación entre escuela y familias inmigrantes, bajo la opinión de los representantes de las asociaciones de madres y padres (AMPA), se han obtenido los siguientes resultados: desconocimiento del sistema educativo (43,3%), escaso interés hacia esta comunicación (33%), idioma de los progenitores (32%), conflicto cultural de la escuela con la familia (23%), incompreensión ante las peticiones por parte de la escuela (25,5%), o de la familia (11,6%).

Bueno y Belda (2005), con la pretensión de diseñar una experiencia de aprendizaje para los padres de alumnos inmigrantes, adaptada al contexto, al perfil del sujeto, realizada a partir de cinco entrevistas en profundidad con *maestros*, cinco grupos de discusión con *padres de alumnos inmigrantes* y dos talleres con alumnos inmigrantes; además de la aplicación de 60 cuestionarios y una encuesta con los diferentes agentes educativos (familia, profesores y estudiantes).

Los resultados obtenidos del análisis cuantitativo reflejan que las familias gustaría más información, a pesar de la visita a la escuela por invitación de los profesores, la mayoría no participa de las actividades escolares y tampoco hay oportunidad, ni opción de colaborar con las mismas. Aunque manifiestan que están informadas, no conocen los valores, objetivos ni tampoco el plan de estudios de la escuela, a pesar de sentirse satisfechos con el éxito escolar. Desde la mirada cuantitativa se reflejan por un lado las dificultades en la comprensión de normas, documentos oficiales o simples informaciones, lo cual entorpece la interrelación; y por otro también la vulnerable situación económica.

Las entrevistas con los profesores muestran que todos los padres, autóctonos e inmigrantes, están preocupados por los estudios de sus hijos; sin embargo el conocimiento de la lengua facilita una mayor implicación con la escuela.

Para ayudar al proceso de convivencia entre familia y escuela es necesaria

El conocimiento del entorno y de las expectativas familiares requiere una comprensión y entendimiento mutuos, basados en una comunicación y relación acogedora, participativa y ciudadana; de aquí nuestro interés en investigar la comunicación con la escuela de un grupo de familias inmigrantes latinoamericanas junto a la valoración y expectativas docentes.

Para ello, la presente comunicación ofrece algunos de los resultados de la investigación *“Diálogo familia y escuela en un contexto de diversidad”*, llevada a

cabo desde la Universidad de Barcelona, cuya finalidad pretendía comprender e interpretar el proceso de construcción de un diálogo intercultural, a partir de las representaciones sociales de una muestra de familias inmigrantes latinoamericanas de la provincia de Barcelona, y los correspondientes maestros de Educación Primaria de sus hijos e hijas.

2. LA CONSTRUCCION DE LAS IDENTIDADES Y LA COMUNICACIÓN FAMILIA Y ESCUELA: NEXOS DE RELACIONES

La construcción de la identidad no se da de forma técnico-lineal y sin tensiones; como señala Torres (2001) es un proceso de conocimiento, aprendizaje y reconocimiento.

"La identidad, como he dicho, no es ningún marcador fijo, ninguna estancia esencial que algunas personas comparten en virtud de su origen, de su raza, filiación religiosa, preferencia sexual, sexo o clase, sino un proceso de aprendizaje, contexto y que efectivamente está abierto a la interpretación. Como tal depende también de la historicidad de las luchas que ejercen influencia sobre la conciencia social en un momento cronológico, haciendo de la experiencia, y de la conciencia de la experiencia, un proceso importante de comprensión y sentido por los individuos que intentan comprender las condiciones de las suyas - las vidas" (Torres, 2001: 43).

Así, los seres humanos construyen su identidad en una relación de diferencia y contacto con los otros y bajo la influencia del espacio geográfico, generando relaciones/referencias cruzadas. En este sentido, la identidad es siempre un proceso que se construye en las prácticas sociales, y por ello la familia representa un escenario privilegiado para la construcción, reconstrucción y desconstrucción de identidades.

Otro potente escenario es la escuela, como lugar de vivencia y convivencia que produce, reproduce y transforma la vida social y cultura; un espacio en el que se cruzan, se ganan y se pierden identidades.

"Todos los seres humanos, en el momento en que se encuentran ante otras personas con rasgos físicos muy diferentes o con otra lengua materna o con costumbres diversas, adquieren cierto grado de conciencia de su existencia como grupo diferenciado, de que comparten una cierta visión del mundo con el grupo de compañeros y de que, al mismo tiempo, existen otras maneras de pensar y ser" (Torres-Santomé 1995: 167).

Bajo esta dimensión la identidad del alumno no está determinada a priori, sino que se trata de un proceso de continuo descubrimiento y aprendizaje, siendo esencial el acompañamiento sutil del maestro como profesional que respeta las identidades previamente reconstruidas. Familias y docentes deben conocer lo máximo posible los marcos de codificación y decodificación en los cuales se halla un grupo cultural, ya que potencian o restringen el éxito del diálogo intercultural.

“(…) la colaboración entre la comunidad educativa produce sinergias favorables de la que también se ven beneficiadas estas familias (o sinergias negativas). De ahí la diversidad de formas de interactuar que creemos que existen y la importancia que otorgamos a la institución escolar y al AMPA ya que, aunque la experiencia de personas de un mismo origen sea parecida (no idéntica), el modo como son acogidos y la relación que se va construyendo no tienen por qué serlo. Mientras unos van a centros donde la participación de estas familias es valorada o cuando menos requerida, otros no son recibidos de la misma forma” (Garreta 2008: 152).

Superar las resistencias, potenciar la participación de todas las familias, promover espirales positivas, mejorar la información y la comunicación es una tarea urgente para promover el éxito educativo del menor inmigrante.

3. LA CONSTRUCCIÓN DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL: EL ROL DEL PROFESOR

La construcción de una práctica pedagógica intercultural pasa necesariamente por el cambio de un diálogo vertical a una práctica dialógica horizontal basada en la interacción entre los diferentes actores sociales para compartir saberes y acciones, en un contexto de mutuo enriquecimiento y en el que se respeten diferentes formas de ser y actuar.

Este diálogo intercultural implica romper la epistemología vertical o asimilacionista pautada por la transmisión de informaciones –“yo sé y tu no”- para avanzar hacia la construcción de un diálogo integrador –“entre tu y yo, y yo y tu”- basado en la participación, el respeto, la libertad y la búsqueda de consenso.

“(…) Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empañarse en la transformación constante de la realidad. Esta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en seres para otro, por hombres que son fasos seres para sí. El diálogo no puede iniciar una relación antagónica” (Freire 1979: 26).

La competencia comunicativa contribuye a la formación de la conciencia crítica en la medida en que el sujeto desarrolla sus habilidades en argumentar, cuestionar, analizar y reformular sus ideas. Y por ello resulta fundamental el rol del docente como mediador entre el conocimiento y el alumno -ya que selecciona, estructura, interpreta y evalúa el conocimiento- junto a su grado de motivación y estilo cognitivo. Sentimientos, expectativas, objetivos y valores sobre los alumnos y sus familias influyen sobre sus representaciones y posteriores actuaciones. Existe desconocimiento junto a ciertos prejuicios que no son social-psico-educativamente saludables. En contextos de diversidad las ideas preconcebidas deben ser investigadas para evitar etiquetar un grupo de alumnos con características muy diferentes.

"cada clase, cada alumno y cada alumna, cada situación de enseñanza, refleja características únicas y singulares. Las acciones de enseñanza son significativas; por tanto, dependen de las intenciones y de las significaciones atribuidas por sus protagonistas"

Así pues, las creencias, como representaciones simbólicas organizadas cuyo rigen deriva de la experiencia sensorial, cognitiva y social, requieren ser analizadas con sumo esmero.

4. FAMILIAS INMIGRANTES Y ESCUELAS: UNA NUEVA MIRADA SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La representación social emana de la relación binomial entre tiempo-espacio, sujeto-objeto, individuo-sociedad, a partir de las que se produce significado; por ello esa interrelación entre familia y escuela modela sus conductas y sus relaciones comunicativas.

La teoría de las representaciones sociales desvela la realidad, entendiendo que muchas veces no se percibe que se actúa por razones lógicas, racionales o cognitivas, sino a través de razones afectivas, simbólicas o religiosas; de ahí la importancia de conocer esas representaciones para comprender el comportamiento de las personas.

Las representaciones se manifiestan a través de palabras, emociones y conductas que pueden y deben ser analizadas a partir de la comprensión de las estructuras y de los comportamientos sociales. Su mediación privilegiada, sin embargo, es el lenguaje, tomado como forma de conocimiento y de interacción social (Minayo 1994: 108).

Entendido así, la representación social significa el modo en que los sujetos se apropia de su realidad. Son siempre constructivas, o sea, ellas constituyen el mundo tal como él es reconocido y las identidades que ellas sostienen garantizan al sujeto un lugar en este mundo. Esta no es una relación directa, pero, fundamentalmente, una relación mediada. Compartimos el mundo con los demás, y con ellos interactuamos continuamente, ya sea en la convergencia, a veces en el conflicto, pero necesariamente, en todas las situaciones que evocan la elucidación, la administración y el enfrentamiento de la vida, como es definido por (Jodelet, 1998: 80).

Para conocer este diálogo intercultural escuela-familia a partir de las representaciones sociales, hemos realizado una serie de entrevistas organizadas a partir de las siguientes categorías: motivos, formas, tipologías, dificultades comunicativas, barreras de la comunicación y principios para la construcción de un diálogo intercultural.

Los presupuestos metodológicos que orientan la presente investigación son de carácter cualitativo, a partir de la construcción del camino multireferencial y poliocular, revelando múltiples miradas sobre el tema estudiado en la tentativa de superar las limitaciones metodológicas pero concibiendo el conocimiento investigado dentro de una perspectiva relacional y teniendo en cuenta la diversidad de contextos y de significados que forman parte de esta situación.

Para comprender el proceso de significación de las familias latinoamericanas inmigradas y de los docentes se propone un estudio de casos en que se contrastan, explicitan e interpretan las representaciones sociales de familias y docentes a partir de diferentes instrumentos: diario de campo, cuestionarios, entrevistas y talleres; para posteriormente analizar los resultados.

4.1 MOTIVOS DE LA COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

Los motivos principales de la comunicación giran en torno a los problemas de aprendizaje de los alumnos y la falta de cumplimiento de las normas de la escuela. La mayoría de las familias y de los profesores entrevistados la justifican "para resolver algún problema encontrado con el alumno".

"...A mí me ha dicho que yo puedo pedir una cita cuando yo vea que tengo un problema con el niño, o pase algo tanto con él, con un compañero o educativamente de él o en algo de esto de... de la educación" (M2).

En la misma dirección, un profesor precisa que se trata de las obligaciones escolares:

"... Cuando un niño, por ejemplo, digamos..., le cuesta mucho, le cuesta estudiar, ¿no?, por ejemplo. Pues hablamos con la familia a ver si entre todos sabemos por qué, ¿vale? Cuando...Y ya no hablo, por descontado, cuando un niño llega tarde, cuando un niño duerme poco, cuando un niño no trae las cosas que debería hacer. Si tiene que hacer unos deberes en casa, y no los hace, tenemos que saber por qué no los hace. O sea, en función un poco de cuál es la problemática del niño, ¿no?" (P5).

Así, podemos decir que la problemática del alumno es la que lleva a las escuelas a buscar la comunicación con las familias; en el caso de un alumno inmigrante se puntualiza en el plan de integración de las familias

"Desde el primer momento, es decir, si un niño va mal en la escuela lo llaman, normalmente estos niños como no están bien integrados porque no hay un buen plan de integración los profesores suelen tener más problemas. Como hay más problemas, los profesores suelen llamar a los padres para decir lo mal que se porta el niño. Entonces los padres ya entran en una posición de defensa. La relación escuela-familia siempre es un hándicap. Es un problema, siempre es un problema." (P11)

La comunicación, por tanto, se caracteriza frecuentemente por una situación vertical y conflictiva: familias con un cierto aire negativo: necesitan asumir el fracaso de su hijo -sea de aprendizaje o de comportamiento-, o están incómodas por el dominio de la lengua, y docentes incómodos en informar sobre problemas y temerosos de las reacciones de la familia. Resulta imprescindible modificar este

diálogo y avanzar a la resolución de los problemas antes de que se presenten, según se demuestra en las palabras de una madre:

“...yo pido una cita porque necesito hablar” pero normalmente si no hay un problema, no suelen hablar contigo porque suelen decir “hay otros niños que tienen más problemas” es como ir al médico, al médico que te dice el médico “señores, aquí hay niños más enfermos que su hijo o sea su hijo no está con una... con un algo con un caso grave ¿no?” (M4).

4.2 EL PAPEL DE LA TUTORIAS

Resulta necesaria una profunda reflexión sobre el concepto de la tutoría como un espacio de comunicación que vaya más allá de la resolución de problemas puntuales, para convertirla en un escenario para compartir conocimiento, para hacer el seguimiento educativo de los niños. No únicamente la escuela debe detectar problemas, sino que la familia tiene que observar, reflexionar y actuar.

La tutoría debe ser un espacio para compartir responsabilidades -según comentan varias familias- ya que poseen un gran desconocimiento del funcionamiento de la escuela y tienen muchas dudas.

Podemos concluir que el motivo básico de realizar una tutoría por parte de las familias, se genera por la existencia de dudas referentes a las cuestiones escolares, mientras que los docentes básicamente la reclaman para informar de algún problema concreto de aprendizaje o de comportamiento.

4.3 POSIBILIDADES Y DIFICULTADES PARA LA CONSTRUCCION DEL DIALOGO INTERCULTURAL

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los docentes, el problema de la fluidez comunicativa no se centra en cuestiones idiomáticas -ya que todos hablan en lengua castellana- sino que la incomunicación pasa por sentidos y significados diferentes de las palabras, connotaciones en los discursos, políticas de sentidos, voluntad de querer entender, predisposición a escuchar, percepciones de las familias sobre la escuela y de la escuela sobre las familias o la apertura a la información. El tema de la incomunicación, según la familia, se relaciona con la frialdad, burocracia y continua repetición de informaciones, con el sentimiento de inseguridad, malestar, con una cierta desconfianza y por la sensación de no tener las mismas oportunidades que los españoles.

Además, dicha investigación considera la existencia de barreras culturales relacionadas con el rechazo y la no aceptación a lo diferente, con las diferencias entre sistemas de valores de las familias y escuelas, con la forma particular de educar a los hijos, con la formación de las familias y su bagaje cultural, con las dificultades horarias y con la manera de entender la participación y comunicación entre ambos sistemas.

Otra barrera que aparece se centra en el aspecto socioeconómico. Según los profesores entrevistados, las familias que no resuelven sus problemas de supervivencia no disponen de tiempo para la educación. Todos los docentes

consideran que las circunstancias socioeconómicas son determinantes en el proceso de acompañamiento y de comunicación entre familia y escuela, y citan las intensas jornadas laborales, el número de personas que conviven en un mismo domicilio, la atención dedicada a sus hijos, entre otros.

5. CONCLUSIÓN

A partir de la educación dialógica promovida por Paulo Freire (1992) enfocamos el conocimiento de la realidad escolar vivida por las familias, el saber construido por sus experiencias en el ámbito escolar catalán y sus antiguas experiencias en las escuelas de América Latina. Al potenciar otros saberes a través de la curiosidad epistemológica, podemos analizar las representaciones sobre la comunicación familiar y la escuela en contexto de diversidad cultural.

En general, podemos afirmar que según las manifestaciones de las familias inmigrantes, las expectativas sobre la educación y la escuela son positivas, ya que consideran un futuro mejor para sus hijos. Especifican las barreras que se encuentran en este proceso educativo de sus hijos, señalando cuestiones económicas, idiomáticas e institucionales como principales desafíos a superar. Explicitan la necesidad de renovación de canales de comunicación entre familia y escuela para lograr el éxito de los menores inmigrantes. Generalmente están motivadas para acompañar a sus hijos en el itinerario escolar, a pesar de demostrar poco conocimiento sobre el funcionamiento de la escuela.

Es imprescindible superar el prejuicio de que el fracaso escolar es resultante de un nivel socioeconómico básico y de la procedencia de otro país.

Las familias, a pesar de las buenas intenciones, necesitan un proceso de adaptación a la nueva realidad social y escolar. Pensamos –y lo corroboran diversos estudios (Graff & Munaro 2010)- que cualquier proyecto de acogida a familias inmigrantes ha de partir del conocimiento de la realidad escolar vivida por las familias, del saber construido por sus experiencias en el ámbito escolar catalán y sus antiguas experiencias en las escuelas de Latinoamérica.

La inmigración es una realidad y no tenemos que huir de ella sino crear mecanismos para ofrecer soluciones y ofrecer condiciones dignas para una convivencia saludable, y la escuela juega un papel prioritario.

. “La escuela pública se convierte así en uno de los principales instrumentos de los que dispone el Estado para integrar socialmente a esta inmigración.” (Bueno y Belda, 2005: 22).

Sin embargo, para que la escuela sea un espacio para todas las familias, sean o no inmigrantes, es imprescindible promover mejores espacios de participación, ampliar los canales de comunicación teniendo en cuenta sus entornos, optimizar los conocimientos sobre el sistema educativo y, crear medidas de acogida para familias inmigrantes recién llegadas.

Para romper estas barreras escuela-familia es necesaria una revisión de las representaciones que favorecen las espirales en la comunicación y que pueden

dificultar o ayudar en el proceso de colaboración a la familia y a la escuela. Se deben superar las resistencias, potenciar la participación de todas las familias, mejorar el acceso a la información y promover nuevos escenarios que fomenten la comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbier, R.A. (2002). Escuta sensível na formação de profissionais de Saúde. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF. Disponible en: <http://www.saude.df.gov.br/FEPECS>
- Bartolomé, M. (coord) (1997). Diagnóstico a la escuela multicultural. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- Bueno, J. R. y Belda, J. F. (Dir.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: universidad de Valencia
- Dos Santos-Costa, G. (2009). Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral. Diponible en: <http://tdx.cat/handle/10803/1374>.
- Dos Santos-Costa, G. (2012). *Famílias imigrantes e escolas em Barcelona: expectativas e realidades*. 142. Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, Ano XX, Nº 38, D. 141-162, jan./jun. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a09v20n38.pdf>
- Dos Santos-Costa, G. (2012). Los talleres interculturales como estrategia didáctica para favorecer el diálogo entre familia y escuela en un entorno de diversidad cultural. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad. 71, 1-14. Disponible en: www.quadernsdigitals.net.
- Freire, P. (1973) ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI. 109 pp.
- García-Castaño, F.J y Rubio-Gómez, M. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. Revista de Educación. 345, 23-60.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. Revista de Educación. 345, 133-155.
- Garreta, J. (2007). La relación familia-escuela. Lleida: Universidad de Lleida-Fundación Santa María. Disponible en: http://www.fundacion-sm.com/ArchivosColegios/fundacionSM/Archivos/2007%202008/publicaciones/La%20relacin%20familia_escuela.pdf
- Garreta, J. y Llevot, N. (2004). El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/Espejismo_intercultural.pdf.

- Graff-Munaro, J. (2010). Aculturación e identidad étnica: la integración de los alumnos inmigrantes en la escuela. Tesis doctoral inédita. Salamanca:
- Jodelet, D. (1998). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. e ots. (1998). *Psicología Social I. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Minayo, M.C. (Org.) (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petropolis-Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliver, C.; Rajadell, N. y Bordas, I. (2008). Escuela, diversidad e inmigración. En busca de respuestas a la educación de la población inmigrante. Barcelona: Universitat de Barcelona [http://hdl.handle.net/2445/5021]
- Consejo de Europa. 2008. Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. «Vivir juntos con igual dignidad». Estrasburgo, 7 de mayo de 2008. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf [consulta: 28 de abril de 2016].
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo: dilema da cidadania em um mundo globalizado*. Petropolis-Rio de Janeiro: Vozes.
- Santomé, J. T. (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. En: Silva, T.T. da (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.

15. BON DIA A L'AULA DE LES TROMPETES. GARSABALL, A. Y PALAU, M.

Currículum:

Antònia Garsaball: Llicenciada en Pedagogia Terapèutica. Mestra a ASPACE. Mestra EMEE Fatima. Mestre EMEE El Pi. Tutora aula inclusiva Tabalet.

Mercè Palau: Mestra EMEE EL PI Actualment directora de l'escola

RESUM:

La comunicació és la presentació de l'aula inclusiva 0 a 3 anys , és un projecte que es dur a terme des de ja fa 4 cursos , entre dues escoles municipals de Terrassa.

Es un aula on viuen i conviuen 2 infants amb Necessitats Educatives Especials i 8 infants de 2- 3 anys de l'Escola Bressol, amb dues mestres.

L 'activitat del BON DIA és un clar exemple de com els infants participen en un entorn inclusiu de la seva jornada escolar.

AULA INCLUSIVA 0-3 ANYS, EMEE EL PI - EB TABALET

RESUM:

Fa uns anys hi havia un buit en l'escolarització dels infants amb necessitats educatives especials de 0 a 3 anys. Des de l'Escola Municipal d'Educació Especial El Pi i de l'Escola Bressol Municipal Tabalet, el curs 1997-98 es va iniciar a la ciutat de Terrassa un nou projecte d'integració.

En aquesta etapa inicial, l'alumnat amb Necessitats educatives especials disposaven d'una aula pròpia on feien les activitats diàries, i per altra banda, compartien espais comuns, pati, menjador, dormitori, festes, sortides i activitats comuns amb la resta d'infants de l'escola.

En les últimes dècades han estat moltes i diverses les iniciatives que se han portat a terme amb l'objectiu de transformar les nostres aules i centres educatius en entorns d'aprenentatge i desenvolupament de tot l'alumnat i, en particular, d'aquells amb major risc d'exclusió. S'han passat dels programes d'integració que tenien com a objectiu principal que l'alumnat amb discapacitat pogués ser atès en centres ordinaris, al progressiu convenciment de que la integració escolar resulta un objectiu insuficient, i sovint equívoc, i que per tant, es devia apostar per un centre educatiu obert a la diversitat i capaç d'acollir i donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat.

En aquest sentit al curs 2013-14 l'Ajuntament de Terrassa ha fet un pas més reformulant el projecte d'integració d'infants amb Necessitats educatives

especials en una escola bressol i convertint-lo veritablement en una escola bressol inclusiva.

L'inici d'aquest projecte va ser amb l'Escola Bressol Somriures on s'ha dut a terme al llarg de tres cursos.

El curs 2016-2017 el projecte es va passar a l'Escola Bressol Municipal Tabalet on encara continuem aquest curs 2017-2018. per tal d'obrir el projecte a altres escoles bressol de la ciutat. Consisteix en crear una aula on conviuen i creixen plegats 10 infants amb necessitats educatives especials. L'acompanyen diàriament dos mestres, una d'educació especial, que ve de l'escola El Pi i una altre d'educació infantil de l'Escola Bressol Tabalet i amb el suport setmanal d'una logopeda i una fisioterapeuta.

Els Projectes pedagògics de les dues escoles, totes dues partint del respecte a l'Infant al seu ritme vital i a les seves necessitats, partint de les rutines diàries i l'experimentació sensorial han permès una bona organització i funcionament dins de l'aula.

La valoració d'aquest projecte, fins aquest moment, ha estat molt positiva. La implicació d'ambdós equips ha estat immillorable, i això ha suposat una molt bona predisposició per part de l'equip que forma part activa d'aquesta aula. Els esforços per comunicar les maneres de treballar de cadascun dels professionals, i alhora crear una metodologia on hi tingués cabuda ambdues formes, ha suposat un punt de partida enriquidor i ha generat una dinàmica dins l'aula, de conversa i posada en comú. Plena de qüestions a resoldre per part d'una part com de l'altra, sempre amb l'objectiu de fomentar la bona relació entre els infants i un bon clima de treball per a totes les treballadores.

Hem pogut veure com tots els equips ha crescut molt al llarg d'aquest cursos i sobre tot les persones directament implicades.

En relació a les famílies hem pogut observar com les famílies han gaudit de veure als seus fills/es en un ambient normalitzat. Han pogut parlar amb altres famílies i les mestres no només de la diferència, sinó també d'allò que les fa iguals amb la resta d'infants: I la resta de famílies han pogut veure com la seva filla o fill tenia en compte a l'altra, com per exemple, s'estirava al terra per mirar-li els ulls mentre li preguntava si volia jugar amb ella. D'aquesta manera, uns i altres han vist que les seves filles i fills poden viure una altra realitat.

Pel que fa als veritables protagonistes d'aquesta experiència, els infants, la relació ha passat a convertir-se en iguals, no hi ha diferències, només ganes de jugar i d'aprendre junts. Igual que amb la resta d'infants, han vist que podien compartir joc i vincles.

Existeix un feedback important entre els infants de l'aula que difícilment s'hagués creat sense viure dia a dia a l'aula inclusiva, un espai on les relacions que s'estableixen entre les nenes i els nens fan créixer a cadascun d'ells, com a persones, futures ciutadans i ciutadanes d'una societat potser més igualitària, en la que tothom pugui participar plena i efectivament en igualtat d'oportunitats.

En aquesta línia d'igualtat és important que les activitats diàries que es duen a terme en l'aula estiguin pensades i programades perquè tots els infants puguin participar partint de les seves necessitats i ritmes.

Presentem l'activitat del «BON DIA» que es porta a terme a l'aula dels Músics, on els infants de l'aula, a primera hora del matí, juntament amb les seves mestres es saluden, es reconeixen i inicien la seva jornada escolar

PARAULES CLAU: INCLUSIÓ – INFANTS – BON DIA A TOTHOM

DESCRIPCIÓ:

El Servei d'Educació de Terrassa és l'organisme que gestiona diferents serveis educatius de la ciutat. Té la titularitat de dues escoles d'Educació Especial, FATIMA i El Pi i del col·lectiu d'11 Escoles Bressol.

Aquesta confluència de responsabilitats dintre d'un mateix organisme (Escoles d'Educació Especial i Escoles Bressol) facilita la posada en marxa d'aquest projecte. I que suposa una implicació profunda per part dels dos col·lectius per donar resposta a les necessitats de dues escoles d'assumir el repte de fer una escola inclusiva oberta a tots els nens i a totes les nenes de la ciutat: Escola Municipal d'Educació Especial El Pi i Escoles Bressol de Terrassa.

En una primera fase l'Ajuntament de Terrassa va tenir la iniciativa de reformular el projecte d'integració que s'estava portant a terme entre l'Escola Bressol Municipal Tabalet i l'Escola Municipal d'Educació Especial El Pi ja des del curs 1997-98.

L'Ajuntament i en concret les Caps de les Escoles Bressols Municipals i de les Escoles Municipals d'Educació Especial, tenien clar que el canvi passava per convertir el projecte d'integració en un d'inclusió, en consonància amb les noves polítiques actuals, en favor d'una escola per a tothom, on tothom tingui cabuda, i on tothom tingui possibilitat per créixer i tenir èxit.

Per aquest motiu, es va pensar que els infants amb necessitats educatives específiques havien d'estar inclosos durant tota la jornada en una aula, junt amb la resta d'infants de l'escola bressol, compartint experiències, joc i atenció dels professionals.

OBJECTIUS

Objectius generals

- Oferir un servei educatiu de inclusió donant resposta a les necessitats diverses de la població en edat de 0 a 3 anys de Terrassa.
- Oferir a les nenes i nens una experiència vital de col·laboració en la que tots i cadascun aprenen i en la que tothom valora i respecta a l'altra,

amb al suport de l'equip interdisciplinari (mestra d'educació infantil, mestra educació especial, logopeda i fisioterapeuta).

- Crear espais adients i proposar materials atractius on les necessitats de socialització, d'afecte i de joc es tinguin en compte. Espais on es sentin escoltats, respectats.
- Crear un ambient de seguretat, confiança, autoconeixement i autoestima a partir del respecte cap a l'infant.
- Fomentar el creixement emocional i el desenvolupament de les capacitats dels infants mitjançant la importància del joc, del moviment i de la comunicació.
- Garantir que tots els infants siguin acceptats en igualtat.
- Educar en la diferència.
- Acompanyar i treballar plegats amb les famílies en els primers anys d'escolarització.
- Possibilitar un suport a les famílies en el desenvolupament físic, psíquic i emocional dels infants dins del marc de l'escola bressol, oferint-les el suport necessari de l'equip de professionals que atenen als seus fills i filles.
- Facilitar moments d'acollida, relació, participació i convivència obrint l'escola bressol a les famílies.

Objectius específics.

- Compartir amb les famílies en la tasca de l'educació dels seus infants.
- Vetllar per una convivència rica en la diferència i sense desigualtats.
- Fer conscients als infants que tots i totes som diferents.
- Conviure i normalitzar les diferències com quelcom positiu
- Fomentar l'autoestima dels infants sense fer diferències.
- Vetllar per una convivència sana i plena de matisos.
- Reconèixer els interessos, capacitats i necessitats de cada infant.
- Establir vincles afectius i emocionals entre els infants.
- Acompanyar als infants a desenvolupar una comunicació amb els seus iguals de maneres diferents.
- Donar l'oportunitat d'aprendre uns dels altres.
- Fomentar l'ajuda i la col·laboració i entre elles i ells.
- Facilitar els moments de relacions espontànies i de joc.
- Potenciar l'escolta activa entre els infants.
- Potenciar el desenvolupament de cada infant a partir dels seus propis interessos i motivacions a través del joc i el moviment.
- Acompanyar en els moments de cura, amb respecte i potenciant la seva autoestima i autonomia.

RECURSOS HUMANS:

La realització d'aquesta experiència implica que l'Escola d'Educació Especial El Pi desplaça part dels seus recursos humans (mestra - fisioterapeuta - logopeda) a l'aula de l'Escola Bressol.

L'atenció dels infants a l'aula estarà compartida per les professionals de l'Escola Bressol i de l'Escola El Pi..

La tutoria dels alumnes amb Necessitats educatives especials que tinguin el Recurs 0-3 serà assumida per la mestra de l'Escola El Pi. Els altres professionals especialitzats (fisioterapeuta i logopeda) intervindran també directament amb els alumnes amb Necessitats educatives especials.

Les activitats de l'aula seran programades, portades a terme i valorades conjuntament per les dues professionals de l'EB i El Pi.

L'equip de les Escoles Bressol i el de l'escola El Pi, participaran conjuntament en les tasques pedagògiques i de funcionament del projecte, així com en les del dia a dia i es faran les activitats curriculars amb les adaptacions i flexibilització horària que calgui.

La ràtio serà de tres alumnes amb NEE per tutora de l'Escola El Pi.

ELS INFANTS:

Els infants que estaran a l'aula de l'escola bressol tindran l'edat del primer cicle d'educació infantil, amb possibilitat d'allargament.

Els alumnes que accedeixen al Recurs 0-3 seran infants amb Necessitats educatives especials que per les seves necessitats no podrien ser atesos en una escola bressol ordinària amb els recursos existents i amb la ràtio actual.

Els alumnes de 0 a 3 anys seran matrícula de l'Escola Bressol i els que hi estiguin un any més o ja entrin amb els tres anys complerts, seran matrícula de l'escola El Pi.

Tot i que els infants amb Necessitats educatives especials tenen l'accés directe a l'escola, la matrícula es farà en el període ordinari de preinscripció i matriculació i sempre i quan hi hagi places vacants.

El període d'estada a l'escola bressol es podrà allargar segons la valoració de les competències i necessitats dels alumnes. El període mínim de dos anys és l'habitual, però es podrà allargar valorant-ne les necessitats de cada cas.

En el cas d'un alumne amb 3 anys l'equip de l'aula i les direccions de les dues escoles valoraran si es pot iniciar la seva escolarització a l'EB

L'horari del infants amb NEE serà el mateix que els de l'escola Bressol.

La incorporació a les dinàmiques generals partiran d'un període d'adaptació que dependrà de cada infant i amb aquesta premissa, els infants estaran inclosos en l'aula ordinària i dependrà de les seves necessitats tindran les estones individuals de fisioteràpia, logopèdia, descans o altres en un espai delimitat/separat/a part.

METODOLOGIA:

Partim d'un reconeixement i respecte de les capacitats de cada infant, que comporta fer una tasca individualitzada amb cadascun d'ells i d'elles sense deixar de banda la globalitat del grup. I per tant donar lloc a una organització d'espai, materials i temps on tots ells conviuen i poden desenvolupar les seves capacitats d'autonomia motores, emocionals, comunicatives i socials.

En tot moment es promou la cooperació i la col·laboració entre nenes i nens fomentant l'autoestima, l'autonomia i la socialització. Afavorint la relació entre ells i elles.

Les rutines diàries, l'experimentació i estimulació sensorial la celebració de les festes tradicionals, la musica, el contes, l'activitat motriu formen part del dia dia dels infants

El paper de l'educadora és escoltar, observar, estar atenta a la demanda que fa l'infant per tal de poder oferir-li en tot moment el que aquest ens demana i així poder veure els interessos, els seus coneixements, els seus aprenentatges, motivacions... i poder donar resposta.

ACTIVITAT «BON DIA»

Figura nº 1, El gall matiner ens diu bon dia

Us presentem una de les activitats desenvolupades al llarg del curs passat 2016-2017. És tracta del “Bon dia”, englobada dins l'àrea de Descoberta d'un Mateix i dels altres, i en l'àmbit de les capacitats:

- Aprendre a ser i actuar de forma cada vegada més autònoma:
 - Progressar en el coneixement i domini del cos, en el moviment i la coordinació
 - Assolir progressivament seguretat afectiva i emocional
- Aprendre a pensar i comunicar:
 - a) Progressar en la comunicació ajustada a diferents contextos i situacions
- Aprendre a descobrir i tenir iniciativa:
 - Observar i explorar l'entorn immediat, natural i físic, amb una actitud de curiositat i respecte

El punt de partida s'estableix després d'haver jugat una estona lliurement mentre van arribant els infants amb les seves famílies. Un cop hem recollit entre tots les joguines, comencem a demanar que vagin a la zona de la màrfega i sofà d'escuma petit, per tal de fer una rotllana per despertar el gall. També anem preparant les capsas amb el material (titelles: galls, tabalets, i fotografies).

D'inici vam plantejar uns objectius:

- Mantenir l'atenció
- Reconèixer la imatge pròpia i la dels altres
- Respondre a la salutació amb un gest, un so,...
- Observar, mirar qui ha vingut
- Gaudir de l'activitat

Aquests objectius els vam mantenir al llarg de tot el curs i poc a poc anàvem introduint algunes variacions en el desenvolupament de l'activitat per tal de:

- Continuar mantenint el nivell d'atenció i evitar el cansament
- Fer més participants als infants fent que cada nen/a un dia fos el protagonista i que ells repartissin les fotografies

La metodologia estava basada en una participació activa de tots els nens/es al llarg de l'activitat i que donessin mostres durant tot el procés, primer de reconèixer la seva imatge i en segon lloc de reconèixer als altres.

La forma de treballar ha estat flexible, aplicant enfoc nous adaptats segons els progressos que anaven fent els infants en tots els àmbits. Per tant, seguint el mateix fil conductor vam anar aplicant variacions per donar més sentit i afegir elements motivadors.



Figura nº 2, Esperant el torn

Durant el **1r trimestre i fins a Nadal**, un cop tots asseguts a la màrrega la mestra ensenyava la capsa on hi havia el Gall Matiner i les titelles petites (galls i tabalets) fent que cada nen/a piqués a la capsa per veure si es despertava. Amb molta expressivitat (mostrant una actitud de sorpresa i alegria) començàvem a repartir les titelles; si algun nen/a no volia no l'agafava. A continuació cantàvem la cançó: "Cada dia al matí...." I finalment ensenyàvem les fotografies una per una de cada nen/a observant si es reconeixien i els demanàvem que l'agafessin.

En tornar de les vacances de Nadal, durant el **2n trimestre**, fèiem tota l'activitat igual i quan ja tots tenien la seva fotografia havien de penjar-la al plafó del Bon Dia. Els dos nens amb Necessitats educatives especials requerien suport físic de l'adult fent acompanyament, ja que tenien un ritme de resposta més lent i sempre quedaven en darrer lloc per penjar-les doncs els altres nens/es anaven molt ràpids.

Alguns cops es donava la circumstancia de que trigaven una mica més de l'habitual en agafar la foto o en penjar-la i, aleshores algun nen/a venia els agafava la foto i la penjava. Sempre verbalitzàvem el fet que cada

nen/a havia de penjar la seva foto encara que deixàvem que els altres nens/es volguessin ajudar als dos nens amb Necessitats educatives especials.

Veient l'evolució de tot el grup i el progrés que anaven fent vam decidir introduir dos elements nous al llarg del 3r trimestre:

Primer fent que cada dia un nen/a fos el protagonista del Bon dia, acompanyant a la mestra i ajudant-la a cantar la cançó i repartir les fotografies.

Segon, a finals de maig i juny, introduint un nou personatge: un titella de dit en forma de tauró. Primer cantàvem la cançó del "Tauró" per tal de fer-lo aparèixer i després fèiem l'activitat amb un nen/a protagonista i penjant al final les fotografies.

Al llarg del curs anàvem observant actituds noves en els infants que ens feien replantejar petits ajustos en el desenvolupament de l'activitat. Alguns s'amagaven, altres no volien agafar les titelles, si la tenien a les mans passada una estona la tiraven o li prenien al del costat, algun les volia totes,...

Sempre vam valorar que era positiu seguir unes rutines clares i fer l'activitat amb un temps prudencial sense allargaments (sobre uns 10' màxim).

Era molt important que cada nen/a pogués donar algun tipus de resposta en els diferents moments de l'activitat.

- Un mirava
- Un assenyalar amb el dit
- Un somreia i s'amagava
- Un deia el nom
- Un picava de mans, etc.

A final de curs vam valorar els resultats d'aquest primer any a l'aula inclusiva respecte a aquesta activitat. Vam aconseguir que tots els infants participessin activament mantenint també un bon nivell d'atenció.

Cada un podia expressar-se lliurement quan es reconeixia a ell mateix o als altres, podent veure una gran varietat d'expressions comunicatives.

Molts moments viscuts de bona convivència entre ells amb mostres d'afecte i d'ajuda entre ells. Moments viscuts amb molta naturalitat.

16. L'ASSOCIACIÓ EN DEFENSA DELS DRETS DE LES PERSONES AMB DISCAPACITAT INTEL·LECTUAL I DEL DESENVOLUPAMENT. RUIZ, M.**Perquè ens constituïm?**

L'actual conjuntura econòmica, política i social ha evidenciat la feblesa dels avenços fets en els darrers 40 anys i no només referides a les retallades pressupostàries, sinó també, a un retrocés en el model d'integració i respecte als drets més bàsics de les persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament.

Dia a dia són vulnerats els drets de les persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament.

- Dret de protecció
- Dret d'igualtat
- Dret de llibertat i autonomia personal
- Dret de participació
- Dret a viure dins l'entorn comunitari
- Dret al treball
- Drets Socials

És per aquest motiu que es crea LADD (L'Associació per a la defensa dels Drets de les persones amb discapacitat intel·lectual i de desenvolupament). Iniciativa d'un grup de persones amb una llarga experiència en l'associacionisme en pro de la integració social de les persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament.

Som una entitat independent que no oferim serveis ni demanem subvencions, treballem des de el voluntariat perquè les persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament puguin exercir els seus drets i deures amb dignitat i sense cap discriminació.

Missió

La missió principal de la nostra associació és vetllar perquè es respectin, no es vulnerin i es promoguin els drets de les persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament, així com que puguin exercir els seus drets sense cap limitació i millorar la seva qualitat de vida, sempre dins l'entorn comunitari general i no segregat, d'acord amb les directrius que emanen de la Convenció Internacional dels Drets de les Persones amb Discapacitat (Nova York, 13 de desembre de 2006), així com tots els altres aspectes que afectin els seus drets individuals i universals.

Que ens marca la Convenció?

La Convenció és una norma universal, jurídicament vinculant pels països que la ratifiquen, i Espanya la va ratificar l'abril del 2008.

Aquesta Convenció implica un canvi de paradigma que ha de promoure noves actituds i enfocaments respecte les persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament. Aquest canvi passa d'una preocupació pel benestar social a una qüestió de drets humans que reconeix que les barreres i els prejudicis de la societat són, en sí mateixes, discriminatòries, doncs, sovint, és la societat la que limita a les persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament i no tant la discapacitat en sí mateixa.

Un dels pressupòsits fonamentals del model social és que les causes que originen la discapacitat no són individuals, com s'afirma des del model que li precedeix (denominat mèdic o rehabilitador), sinó que són preponderantment socials. La discapacitat no és la conseqüència directa de limitacions individuals, sinó més aviat de les limitacions de la societat per assegurar adequadament que les necessitats de les persones amb discapacitat es tinguin en compte dins de l'organització social, situant l'individu en el centre de totes les decisions que l'afectin, i centrant el problema en la societat com a conjunt.

Reconeixent que la discapacitat és un concepte que evoluciona i que resulta de la interacció entre les persones amb discapacitat i les barreres degudes a l'actitud i a l'entorn que eviten la seva participació plena i efectiva en la societat, en igualtat de condicions amb els altres, ens proposem a la llum de la Convenció treballar per a la defensa dels drets de les persones amb discapacitat.

La Convenció, suposa un punt d'inflexió en el reconeixement i l'exercici dels drets de les persones amb discapacitat. Assumeix el fenomen de la discapacitat com una qüestió de drets humans i preveu les mesures, tant de no discriminació com d'acció positiva, que els estats han d'implantar per garantir els drets d'aquest col·lectiu en igualtat de condicions amb les altres persones.

Aquest document reconeix el fet que, per aconseguir la igualtat per a les persones amb discapacitat, el dret de la persona a no ésser discriminada s'ha de completar amb el dret a beneficiar-se de les mesures dissenyades per garantir-ne la independència, la integració i la participació en la vida social.

La Convenció és, per a les persones amb discapacitat, un instrument que inaugura un marc protector i garantiste, inèdit en el sistema de l'ONU i en el dret internacional i suposa un punt d'inflexió en la història del tractament de la discapacitat, la qual, a partir d'ara, haurà de ser examinada des d'un enfocament de drets humans.

El nou enfocament normatiu que instaura la Convenció, és considerar que la persona amb discapacitat és, igual que la resta de persones, titular de drets i no objecte de polítiques caritatives o assistencials. Però a més, implica entendre que els desavantatges socials que pateixen s'han d'eliminar, ja que aquests són genuïns exemples de discriminació i de vulneració de drets humans.

La Convenció imposa un veritable canvi de paradigma en el tractament de la discapacitat i imposa la necessitat que tota la seva regulació jurídica es faci des

dels tres següents referents:

- estem en presència d'un discurs de drets
- la satisfacció dels drets de les persones amb discapacitat requereix rehabilitar, canviar i normalitzar la societat
- considerar que tothom té dret a l'autonomia i a la independència, sense perjudici que, en ocasions, requereixin d'assistència o de suport.

OBJECTIUS:

Generals

És des d'aquesta nova visió que, l'Associació inicia les seves accions.

La realitat actual, pèrdua de drets aconseguits al llarg d'aquests últims anys, ens condueix a definir i treballar, primordialment, en dos línies d'actuació:

- Vetllar per que les persones amb discapacitat intel·lectual puguin exercir tots els seus drets i deures en igualtat de condicions que la resta de ciutadans
- Promoure aquells canvis socials, jurídics i legals que permeti a les persones amb discapacitat intel·lectual assolir la seva plena integració a la societat.
- Impulsar i afavorir la no discriminació, la participació i inclusió plena i efectiva en la societat, el respecte per la diferència i l'acceptació de les persones amb discapacitat intel·lectual com a part de la diversitat i la condició humana i la igualtat d'oportunitats.

COM HO VOLEM FER?

- Des de la independència econòmica de les administracions públiques, i des de la independència associativa de les entitats que gestionen els serveis establerts per a les persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament.
- Col·laborant amb les diferents administracions públiques per tal d'analitzar, valorar i executar, plegats, els mandants que marca la Convenció.
- Amb les entitats públiques i privades, de caràcter social, amb les quals compartim objectius comuns
- Amb l'aportació econòmica dels socis de l'Associació

QUI POT SER SOCI?

Persones que volen col·laborar per assolir una societat més justa i integradora

Pot ser soci qualsevol persona física major d'edat.

La participació i la col·laboració serà voluntària de les persones amb discapacitat intel·lectual i les seves famílies, així com d'aquelles persones jurídiques i físiques que vulguin aportar la seva experiència i professionalitat per assolir els objectius de l'Associació.

17. NEXE FUNDACIÓ: AULA D'ATENCIÓ ESPECIALITZADA D'INFANTS AMB PLURIDISCAPACITAT A L'ESCOLA BRESSOL MUNICIPAL TAMBOR (SANT FELIU DE LLOBREGAT). PONCE, A. Y OLARTE, M.

Autors: Àngels Ponce

Mireia Olarte

Resum

Tipus de treball: experiència

L'any 2015, Nexe Fundació va iniciar el projecte de crear una aula d'atenció especialitzada dins d'una escola Bressol Municipal a la ciutat de Sant Feliu de Llobregat. Avui, ja és una realitat que es consolida dia rere dia a través de les interaccions d'infants i Mestres a l'Escola Bressol Tambor.

Amb aquesta comunicació volem presentar la nostra experiència, que parteix d'un servei especialitzat en l'atenció a la petita infància amb pluridiscapacitat i les seves famílies a la inclusió educativa a través d'un petit grup d'infants.

Parlarem de la inclusió educativa com un procés del que hem après ambdues parts. Partint d'una metodologia d'intervenció individualitzada i especialitzada, des de una visió transdisciplinar i global, posant l'infant i les seves necessitats en el centre per estimular les seves capacitats i el seu desenvolupament.

Aquesta experiència ens ha permès d'ampliar la nostra mirada dels infants gràcies als principis de l'EDUCACIÓ VIVA: el respecte a cada infant en el seu procés de vida, acompanyant-los per descobrir el món a partir de les petites coses i amb la relació amb els altres.

Així, la visió que té Nexe del que significa donar suport i educar un infant amb pluridiscapacitat es complementa amb el que proposa l'educació viva, especialment:

- Potenciant les relacions entre els infants, amb els adults que l'envolten i amb la seva família.
- Creant un entorn on es potenciï l'autonomia i l'autoregulació
- A través d'un aprenentatge vivencial i actiu

Això és el que volem exposar en la nostra comunicació de manera molt pràctica.

18. ANÀLISI DE LA IMPLEMENTACIÓ DELS PLANS INDIVIDUALITZATS (PI) EN L'ETAPA DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA EN ELS CENTRES ESCOLARS PÚBLICS DE SANT FELIU DE GUÍXOLS, Saperas, R.

Rafael Saperas i Coll. Màster en Formació del Professorat en ESO, Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes amb especialització en Intervenció Sociocomunitària per la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) i, Graduat en Magisteri en Educació Primària per la *Universidad Internacional de la Rioja* (UNIR). Actualment cursa els estudis de doctorat en Ciències de l'Educació (3r curs, Universitat Autònoma de Barcelona). Resum del Currículum: Professional de l'educació en el lleure i l'educació formal (projectes per la infància i l'adolescència). Ha desenvolupat programes per la Secretaria General de Joventut. Ha exercit de tutor en Cicles Formatius de Formació Professional (Educació infantil i Animació Sociocultural). Mestre de suport i professor de classes particulars a primària i secundària.

Resum general de la comunicació:

La present comunicació pretén analitzar el procés d'implementació dels plans individualitzats (PI) considerant les següents dimensions: el disseny i elaboració; el desenvolupament; l'avaluació; la legislació, formació i actitud del docent; la col·laboració entre els professionals i, el paper de la família en els PI. En l'estudi participen professionals, agents educatius externs, famílies amb alumnat PI i educands que cursen l'etapa de l'educació primària amb un pla individualitzat dels quatre centres escolars públics de Sant Feliu de Guíxols (Girona) durant els cursos 2015-2018. A grans trets, els actors implicats valoren positivament aquests programes individualitzats però, destaquen millores a efectuar en el document legal, l'avaluació i els recursos existents.

Resum

La finalitat de l'educació obligatòria és aconseguir que l'alumnat adquireixi les eines necessàries per entendre el món i esdevinguin persones capaces d'intervenir activa i críticament en la societat plural, diversa i en canvi continu que ens ha tocat viure. En aquest context, els processos d'inclusió educativa esdevenen claus i necessaris ja que són considerats com un procés d'abordatge i de resposta a la diversitat existent a les aules.

A continuació es presenta una investigació de tipologia empírica, amb l'objectiu d'analitzar el procés d'implementació dels plans individualitzats en l'etapa de l'educació primària en les escoles públiques de Sant Feliu de Guíxols (Girona).

Paraules clau: inclusió, diversitat, plans individualitzats, educació primària.

1. Introducció

Des de l'enfocament inclusiu, la diversitat s'entén com un element enriquidor del procés d'E-A i afavoridor del desenvolupament humà. Des d'aquest punt de vista, Muntaner (2000), una vegada definida la diversitat com un valor enriquidor, exposa que l'atenció a la diversitat (AD) vista des d'un enfocament pedagògic es

contextualitza des de dues vessants: la individualització de l'ensenyament com a mitjà per adequar-la a les necessitats de l'alumnat en un equilibri entre el treball cooperatiu i de socialització i, la heterogeneïtat dels alumnes i de les respostes educatives que se'ls ofereixen per arribar als nivells òptims en el procés d'ensenyament- aprenentatge de cada un dels alumnes. El concepte de diversitat ens remet al fet que tots els alumnes tenen unes necessitats educatives comunes (compartides per la majoria), unes necessitats pròpies (individuals) i, dins d'aquestes, algunes poden ser de caràcter especial.

Per Puigdemívol (1998) l'escola no pot seguir movent-se sota el paradigma de la homogeneïtat. Ha d'assumir la diversitat per múltiples raons; entre elles: la realitat social existent (societat complexa amb gran diversitat social, cultural, religiosa,...). Seguint en aquesta línia de treball, Pujolàs (2003) argumenta que perquè una escola sigui realment per a tothom, i per tant que atengui la diversitat de tot l'alumnat existent, no té cap més remei que dirigir-se personalment a cada un dels que en formen part i respondre a les necessitats específiques i personals de cadascú.

En les aportacions d'Aguilar Montero (2000) s'exposen una sèrie de raons per les quals el centre escolar, amb suport del sistema educatiu en general, ha d'apostar per transformar-se en una escola inclusiva: històriques (models educatius anteriors no han donat els resultats esperats), ètiques (la igualtat d'oportunitats és un dret irrenunciable), legals (compromís de país mitjançant declaracions internacionals, regionals i nacionals, adaptació de principis que recolzen l'educació per a tothom), pedagògiques (la resposta curricular ha de ser àmplia, variada i flexible), metodològiques (la diversitat com a valor educatiu), psicològiques (el respecte per la diversitat dels educands promou el benestar emocional i social, l'ensenyament i posada en pràctica de diversitat de valors bàsics en la societat actual), ideològiques (fomentar el canvi per donar resposta a nous paradigmes) i de diversitat (una realitat social present en tots els contextos, entre ells la comunitat educativa: alumnes, professors, família, currículum, entorn social i altres). Aquesta mirada inclusiva esdevé un model educatiu i, en conseqüència una educació renovada que té els seus orígens bàsicament en la perspectiva constructivista i en les teories cognitives de l'aprenentatge, les quals són considerades, per Ávila i Esquivel (2009), les bases pedagògiques per a una veritable educació per la diversitat en les aules inclusives.

Segons les aportacions d'Slee (2012), l'objectiu principal d'aquest model educatiu inclusiu i, en estreta relació amb la nostra recerca, és passar del subjecte deficient com a objecte de compassió i assistència caritativa a la proclamació dels seus drets com a persona i com a ciutadà, en tots els ordres de la vida social. En aquest sentit, en l'àmbit educatiu, una de les mesures que els centres educatius porten a terme per tal de donar resposta a la diversitat a l'aula es l'adaptació del currículum; com a mesura universal, addicional o intensiva que possibilita una atenció més acurada de les necessitats de suport de l'alumnat. Per tant, els Plans Individualitzats (PI) esdevenen peces claus en el desenvolupament dels processos d'inclusió. Aquests plans de suport individualitzat són eines de planificació d'actuacions i suports educatius, tan per

l'alumne com per l'escola; un conjunt d'ajudes, suports i adaptacions formalitzat en un document legal que recull les reflexions i la presa de decisions de tots els agents educatius implicats.

En síntesi, la concepció de l'educació inclusiva per part de Giné (2001), Huguet (2004) i Moliner (2013) mostra la importància de la present investigació; una educació inclusiva entesa com a procés pel qual s'ofereix a tots els alumnes l'oportunitat de continuar sent membres de la classe ordinària i de poder aprendre dins l'aula amb els companys i companyes del seu grup.

2. Estudi

L'objectiu de la investigació que es presenta és analitzar el plans individualitzats en les escoles d'educació primària com a mesura d'atenció a la diversitat en quatre escoles de Sant Feliu de Guíxols (Girona). S'ha realitzat un estudi descriptiu i transversal. La recerca es basa en l'estudi de casos, més concretament en l'estudi de casos múltiple, ja que ens permetrà fer una descripció i anàlisi detallat de les institucions analitzades. Les dimensions d'anàlisi objecte d'estudi són les següents: el disseny i elaboració; el desenvolupament; l'avaluació; la legislació, formació i actitud del docent; la col·laboració entre professionals i, el paper de la família.

El que es presenta en aquesta comunicació són els resultats preliminars procedents d'una part dels instruments utilitzats i dels agents educatius implicats.

2.1 Participants

Un total de 45 mestres procedents de 4 escoles d'educació primària participen en aquesta recerca.

Escola	N	MP	Professional	N
A	21	14	Tutors/es	6
			Equip Directiu	3
			Mestres de suport	1
			Especialistes	4
B	20	6	Tutors/es	3
			Equip Directiu	3
			Mestres de suport	-
			Especialistes	1
C	22	12	Tutors/es	6
			Equip Directiu	2
			Mestres de suport	-
			Especialistes	4
D	21	13	Tutors/es	6
			Equip Directiu	1
			Mestres de suport	3
			Especialistes	3
Totals	84	45		

N: Nombre total de participants/ **MP:** Mostra participant

Taula 1: Mostra participant de la recerca

2.2 Instruments

Dos han estat els instruments que s'han utilitzat en la recerca i que a continuació es presenten.

Pel que fa el **qüestionari**, aquest és de caràcter personal (tipus d'enquesta), autoadministrat (com s'administra), estructurat (grau de llibertat en les preguntes) i, destinat a persones físiques (els destinataris). En relació amb el grau de llibertat en les preguntes, s'hi visualitzen tant preguntes obertes com tancades; les denominades "*tancades*" són multicotòmiques de resposta única. L'escala de freqüència dels ítems tenia quatre valors: 1 (Mai/Gens), 2 (Gairebé mai/Poc), 3 (Sovint/Bastant) i 4 (Sempre/Molt). Per altra banda, els ítems del qüestionari es van agrupar en funció de les sis dimensions objecte d'anàlisi. L'estructura dels blocs de continguts ha estat agrupada en tres apartats; la caracterització de la mostra participant (dades personals, formatives, acadèmiques i professionals); el segon, la caracterització dels centres escolars (dades del centre) i, el tercer tracta els ítems referents a les dimensions d'anàlisi objecte d'estudi (bloc específic sobre els PI).

El bloc 1 està format per 12 ítems, dels quals 11 són de resposta tancada i 1 de resposta oberta; el bloc 2 s'estructura en 6 ítems, on els 5 primers són de resposta tancada i l'últim de resposta oberta i, pel que fa el tercer bloc, aquest està compost per 43 ítems, dels quals 40 tenen resposta amb valors de l'1 al 4 i, els tres últims són de resposta oberta. Posteriorment, l'instrument va ser validat pel sistema de jutges- experts per determinar el grau de concordança en l'assignació dels ítems. Aquest sistema de validació va comptar amb onze professionals: un inspector d'Ensenyament especialitzat en Diversitat; set professors d'universitat especialitzats en l'àmbit de la recerca i, tres professionals experts en la vessant acadèmica i professional.

Referent al **grup de discussió** de la recerca, seguint Stewart i Shamdasani (2007) s'identifiquen les vuit fases exposades pels autors: definició del problema i formulació de la pregunta de recerca; el mostreig; la selecció dels moderadors (en aquest cas el moderador és l'investigador de la recerca); l'elaboració del guió del grup; el reclutament dels participants; la conducció del grup; l'anàlisi i interpretació de les dades i, la redacció de l'informe. Pel que fa la composició dels grups de discussió s'han considerat dues característiques importants: els participants i la grandària del grup. Referent als participants, des d'una posició pragmàtica el més apropiat és definir els perfils d'individus que s'ajustin més bé als propòsits de la investigació, al disseny de la recerca i al temps disponible (Finch i Lewis, 2003). En aquest cas, participen un total de 28 mestres tenint en compte els següents criteris de selecció: característiques dels participants (heterogeneïtat de perfils professionals relacionats amb els PI) i, la grandària del grup (mitjana d'informants entre 6 i 10). Així doncs, inicialment s'ha seleccionat un tutor/a amb alumnat PI per cicle; un coordinador/a de cicle; el Cap d'estudis; el mestre/a en educació especial (MEE) i, un responsable de diversitat en el centre. Complementàriament s'han adherit als grups de discussió un mestre/a d'audició i llenguatge (MALL); un tutor/a d'una Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE) i, altres membres dels equips directius.

El guió s'estructura en dos blocs de continguts; el primer, és una introducció a l'estudi i al funcionament del grup de discussió i, posteriorment el guió específic objecte d'anàlisi. En el primer apartat s'han descrit els objectius de la recerca; la justificació de la selecció de la mostra participant; el funcionament del grup de discussió i les funcions dels membres participants. Seguidament, en el segon bloc, els informants s'han presentat i s'ha desenvolupat el grup de discussió mitjançant una sèrie de qüestions relacionades amb la temàtica a investigar.

Instruments	Informants/ Fonts d'informació
Qüestionari	Tutors/es
	Equip Directiu
	Mestre/a de suport
	Especialistes
Grups de discussió	Tutor/a CI
	Tutor/a CM
	Tutor/a CS
	Mestre/a Educació Especial (MEE)
	Cap d'Estudis
	Responsable de diversitat en el centre
	Coordinador/a de cicle
	Tutor/a Unitat de Suport a l'Educació Especial*
	Mestre/a d'Audició i Llenguatge (MALL)*
	Secretària/ Coresponsable diversitat*

Taula 2: Instruments i fonts d'informació de l'estudi

2.3 Procediment

El procediment de la investigació es basa en el treball de camp, entès com el conjunt d'accions realitzades sobre el terreny i també com a eina d'anàlisi d'informacions sobre l'objecte d'estudi. A continuació es descriu el treball de camp en el **qüestionari**: elaboració d'un pla per l'administració de l'instrument; contactar amb els centres educatius seleccionats (via telefònica) i, reunir-se amb els equips directius de cada centre escolar; acordar l'entrega, l'administració i la recollida de l'instrument (en format paper).

En referència al **grup de discussió**, aquest segueix la línia metodològica del qüestionari. Tot seguit es descriu el treball de camp: elaboració d'un pla per l'administració de l'instrument; contactar amb els centres educatius públics d'educació primària (via telefònica); reunir-se amb els equips directius de cada centre escolar i, acordar el termini d'administració de l'instrument (realització del grup de discussió). Així també, en el transcurs del treball de camp, prèviament a la realització del grup de discussió, l'investigador envia els criteris de selecció (perfils professionals) i acord en l'administració de l'instrument.

Per la seva part, els centres escolars efectuen el reclutament dels perfils professionals requerits per l'estudi i programen la seva agenda per dur a terme el grup de discussió.

2.4 Anàlisi de dades

En relació amb el tractament de la informació obtinguda en el **qüestionari**, aquesta s'ha registrat i analitzat mitjançant un paquet d'anàlisi estadístic. Per altra banda, per estudiar les dades recollides del **grup de discussió**, la recerca usa un software especialitzat en l'anàlisi qualitatiu de dades: el Maxqda, tenint de referència les dimensions d'anàlisi.

3. Resultats

Bloc 1. Dades personals, formatives, acadèmiques i professionals

Referent al primer bloc, els resultats mostren que el 81,5% dels informants són dones. Així també, la meitat dels enquestats exerceixen de tutors/es i, s'observa una participació elevada (98%) en el grup de discussió. Pel que fa l'experiència docent dels informants, l'anàlisi destaca que el 56,5% dels participants fa més de 10 anys que exerceixen en la docència. Tanmateix, l'anàlisi de resultats indica valors alts en relació a l'experiència amb alumnat PI.

Bloc 2. Dades del centre

L'anàlisi de les dades obtingudes apunten que tots els centres educatius disposen de Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) i, un d'ells posseeix una Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE). Quant a la disposició i coneixement del Model PI propi, els resultats indiquen valors alts. Referent a la diversitat existent en els centres escolars, en els resultats dels qüestionaris s'hi observa que el 71% dels tutors/es tenen alumnat nouvingut a les aules; el 71% alumnat amb necessitats específiques relacionades amb la discapacitat i, el 92% educands amb una situació socioeconòmica familiar desfavorable. D'altra banda, les dades analitzades del grup de discussió sobre l'alumnat PI existent en els centres exposen els següents resultats: l'escola A té escolaritzats 25 alumnes PI (9,2%); en l'escola B hi estudien 10 educands PI (4,2%); pel que fa l'escola C, cursen amb PI 19 estudiants (6,3%) i, per últim a l'escola D hi ha 15 alumnes amb PI (5%). Aquesta informació obtinguda es tradueix a una mitjana de més d'un alumne amb PI per grup-classe en els centres escolars.

Bloc 3. Qüestionari i grup de discussió

Dimensió 1: Disseny i elaboració dels PI

Els informants opinen que la funció del disseny d'un Pla Individualitzat és recollir les grans línies d'intervenció educativa durant un temps determinat. En l'anàlisi de les dades s'observa la importància de la fase del disseny com a part inicial del pla de treball. Aquesta planificació educativa té una durada determinada i per tant ha d'estar ben dissenyada, adaptada i acotada en la seva temporalització. En referència als indicadors que determinen l'inici d'un Pla Individualitzat, citen principalment la figura del tutor/a i el dictamen d'escolarització per part de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP).

Dimensió 2: Desenvolupament dels PI

Els professionals dels centres escolars seleccionats han respost que “*gairebé mai*” o “*poques vegades*” disposen dels recursos materials i humans necessaris per atendre adequadament la diversitat en les aules. Un dels aspectes a millorar en l’aplicació dels PI a l’aula, exposat pels docents, és la millora de la normativa dels PI per part del departament d’Ensenyament, organisme competent en matèria de recursos als centres escolars catalans. Convé destacar que els docents utilitzen el document “Model PI” propi del centre per estructurar les mesures d’individualització de l’alumnat amb necessitats educatives específiques.

Per una altra part, els centres escolars seleccionats estan oberts a les demandes d’assessorament- ajuda efectuades pels docents i a les demandes de les famílies per valorar la necessitat d’un PI. En els instruments administrats es mostra l’opinió generalitzada sobre el concepte de pla Individualitzat: és una eina de planificació subjecte a canvis, millores i/o modificacions contínues. Els resultats determinen l’opinió favorable en la realització de modificacions al llarg del procés educatiu de l’alumne/a. En referència al seguiment de l’alumnat PI, les dades analitzades mostren que s’ha de millorar l’assistència i la participació en les reunions periòdiques de seguiment en els centres escolars seleccionats. Els centres educatius han de possibilitar i crear els espais per realitzar sessions periòdiques de seguiment; un espai per compartir tot el referent a l’alumnat amb necessitats educatives específiques.

Dimensió 3: Avaluació dels PI

Quant a l’avaluació inicial en els PI, els docents tenen en compte les avaluacions i informes del curs anterior. Així també, consideren la situació actual de l’alumnat. Per la qual cosa, es visualitza una avaluació inicial fonamentada i justificada.

En relació amb l’avaluació contínua dels PI, els docents enquestats han manifestat que avaluen col·laborativament el funcionament dels PI en el centre i que realitzen informes trimestrals per seguir l’evolució de l’alumnat. Els professionals enquestats han opinat que utilitzen l’assoliment dels objectius del PI com a criteri per avaluar l’alumnat amb PI, allunyant-se de l’avaluació mitjançant els objectius d’etapa com a criteri avaluador.

Referent a l’avaluació final, un aspecte interessant a remarcar és l’elaboració d’un informe de progrés de l’alumne/a on s’hi descriuen les competències i els resultats acadèmics aconseguits; es tracta d’una avaluació del curs actual enfocada a l’inici del proper curs. En el grup de discussió dels centres educatius, els informants han manifestat de forma unànime la necessitat de millorar l’avaluació en l’alumnat PI.

Dimensió 4: Legislació, formació i actitud del docent

Els informants dels quatre centres seleccionats opinen que *estan poc al dia* de la legislació vigent relativa a l’alumnat amb necessitats educatives específiques. Així també, els resultats mostren que la seva formació inicial *poques vegades* els permet identificar i donar resposta a les necessitats educatives d’aprenentatge i diversitat que presenta l’alumnat. Des del seu punt de vista, tenir més formació els suposarà poder identificar i donar resposta a les necessitats educatives

d'aprenentatge i diversitat que presenten els alumnes a les aules. Referent a la formació continua, les direccions dels centres apunten que l'escola ofereix formacions monogràfiques sobre la temàtica i que transmeten la informació formativa del departament. Una dada a remarcar és que el 57% dels informants manifesta que necessita formació en educació especial, plans individualitzats, atenció a la diversitat i necessitats educatives específiques. En relació amb l'actitud del docent, tenir educadors que confien en les capacitats i potencialitats de tot l'alumnat i tenen expectatives d'èxit sobre ells es tradueix a tenir més possibilitats de formar alumnes que creguin en les seves capacitats i potencialitats, així també que tinguin expectatives d'èxit individual. Els resultats mostren un perfil professional dels participants amb aquestes característiques.

Dimensió 5: Col·laboració entre professionals en els PI

Sobre la col·laboració entre professionals en els PI, les escoles mostren els processos generals- interns d'un PI: les coordinacions amb centres externs del municipi, amb centres logopèdics i psicopedagògics que tracten amb alumnes del centre i, amb l'àrea de Serveis Socials de l'ajuntament; la importància de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD); la coordinació amb l'EAP del centre i, la intervenció i col·laboració interna de diversos especialistes, entre ells, la mestra d'educació especial (MEE), la mestra d'audició i llenguatge (MALL) i el tutor/a. Segons l'anàlisi de la informació, aquest entramat educatiu es contextualitza des d'un treball en xarxa comunitari.

Dimensió 6: El paper de la família en els PI

A grans trets, els resultats mostren que el grau de col·laboració i comunicació de les famílies amb l'escola és millorable. A part d'això, el procés educatiu amb l'alumnat que cursa amb PI es basa en un seguit de reunions familiars individualitzades i en un consentiment final. En aquestes trobades, el professional exposa que un PI és una mesura que pretén ajudar a l'alumne, un educand amb unes dificultats que s'han de treballar des de dues vessants: l'escola i la família. Aquesta implicació requereix d'una presa d'acords entre les dues parts i, per tant en un compromís per treballar units. Segons el punt de vista dels participants, poder exposar a la família que el seu fill/a és especial i, per tant ha de realitzar tasques especials i/o diferents és positiu i, a la vegada de difícil acceptació per part dels nuclis familiars. Per altra banda, les famílies d'origen estranger tenen una dificultat important: l'idioma; aquesta circumstància afecta la relació escola- família.

4. Discussió

L'ús del qüestionari i el grup de discussió són dues eines vàlides per tenir una fotografia consistent que permeti determinar la situació actual i gestar processos de canvi o millores de les institucions educatives. El fet de conèixer les seves opinions permet detectar les seves necessitats (Susinos, 2009). Així, per exemple, tan els resultats del qüestionari com els del grup de discussió poden aportar arguments pràctics per canviar i millorar aspectes com els recursos, la legislació, la formació i l'avaluació dels PI. Tal com mostren els resultats, els centres escolars

analitzats presenten una valoració elevada pel que respecte l'ús del document "Model PI"; l'obertura a l'entorn mitjançant les coordinacions de professionals; la unanimitat en la conceptualització i seguiment del PI i, l'avaluació primerenca de l'alumnat susceptible d'un PI. Aquestes dades positives s'han de considerar com a fortaleces traduïdes en oportunitats per l'alumnat i, punts forts en el disseny i elaboració, el desenvolupament, l'avaluació inicial i la col·laboració entre professionals. Tanmateix, els resultats amb una valoració baixa s'han de valorar com amenaces a transformar en fortaleces per a la implementació dels PI. Per exemple, la disposició de recursos humans i materials necessaris per atendre adequadament la diversitat; la normativa dels PI per part del departament; l'assistència i participació en reunions periòdiques de seguiment; l'avaluació general dels PI; l'actualització legal dels professionals; la formació universitària (inicial i continua) i, la col·laboració- implicació familiar en els PI.

Considerant els estudis de Puigdemívol (1998) i Pujolàs (2003) és evident que l'escola no es pot moure sota el paradigma de la homogeneïtat i, que s'ha de dirigir personalment a cada un dels que en formen part. En aquest sentit, el pla individualitzat pretén donar resposta a través d'una mesura de caràcter heterogeni i adaptat a l'alumnat que ofereixi oportunitats d'ensenyament-aprenentatge adequades.

Per altra banda, seguint les aportacions d'Aguilar Montero (2000) i Puigdemívol (1998), la implementació d'un programa de treball individualitzat esdevé una eina que justifica la multiplicitat de raons per les quals l'escola s'ha de transformar en una institució inclusiva. Així també, recolzant la tesi d'Slee (2012), l'alumne que cursa l'etapa de l'educació primària amb un PI és una persona amb uns drets que s'han de respectar i, en conseqüència, atendre en l'àmbit educatiu.

Per últim, considerant les investigacions de Giné (2001), Huguet (2004) i Moliner (2013), el pla individualitzat concebut com un protocol d'actuacions educatives integrades en el grup- classe referent esdevé una estratègia per implementar la inclusió en els centres educatius, aportant una sèrie d'oportunitats de continuar essent membres de la classe ordinària amb unes adaptacions curriculars adaptades a les seves característiques personals.

Agraïments

A tots els agents educatius dels centres d'educació primària (interns i externs), a les famílies i a l'alumnat que participa en la recerca.

5. Referències bibliogràfiques

- Aguilar Montero, L.A. (2000). De la Integración a la inclusión. La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del siglo XXI. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Àvila, A.L. i Esquivel, V.E. (2009). Educación inclusiva en nuestras aulas. Coordinación Educativa y Cultura Centroamericana, vol. 37. En <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan040457.pdf>

- Finch, H. i Lewis, J. (2003). Focus groups. En J. Ritchie i J. Lewis (Eds.) *Qualitative Research practice: A guide for social science students and researchers*, pp. 171-198. Londres: Sage.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y Sistema Educativo*. III Congreso “la Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Instituto Universitario de la Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca.
- Huguet, T. (2004). Alumnes i professors aprenen dins l’aula: Una experiència inclusiva. Llicència d’Estudis, Departament d’Educació (2004-2005). Consultat a xtec.cat/sgfp/llicencies/200405/memories/983m.pdf
- Moliner, O. (2013). *Educació inclusiva*. Universitat Jaume I. En <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Muntaner, J.J. (2000). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. Dins A. Miñambres i G. Jové. *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad*. Lleida: Universidad de Lleida, pp. 77-95.
- Pujolàs, P. (2003). La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Es_cuelainclusiva_ACooperativo_Pujolas_17p.pdf
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinària. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stewart, D.W. i Shamdasani, P.N. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2a ed.) Thousand Oaks: Sage.
- Susinos, T. (Mayo-agosto 2009): Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

C

omité científico

- **Carmen Alario**, Universidad de Valladolid-Facultad de Educación de Palencia
- **Natalia Albaladejo**, Doctora en Psicología a Facultad de Ciencias de la Salud y Psicopedagoga
- **Maria Mar Aldamiz**, ICE Universitat de Barcelona
- **Montserrat Alguacil**, Directora de los estudios de Grado en Educación Primaria. Universitat Ramon Llull
- **Llorenç Andreu**, Director del máster de Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del lenguaje
- **Acacia Angeli**, Universidad San Francisco de Brasil
- **Toni Artal**, Fundació Aspasi
- **Celeste Asensi**, Universidad de Valencia
- **Antonio Ballester**, Orientador-Profesor asociado UIB
- **Lluís Ballester**, Universitat de les Illes Balears
- **Maribel Barreto**, Universidad de Antioquia-Colombia
- **Maria Teresa Bejarano**, Facultad de Educación de Ciudad Real
- **Rosa Boada**, Profesora e investigadora emérita del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona
- **Evely Boruchovitch**, UNICAMP - Brasil
- **Nuria Capellas**, Fundació Aspasi
- **Olga Carbó Badal**, Orientadora académica de la Universidad Jaume I
- **María Cinta Aguaded**, Universidad de Huelva
- **Violeta Clement**, Psicóloga y psicopedagoga
- Área de Orientación Vocacional y Profesional del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional
- **Mariona Dalmau**, Facultad de Psicología. Universitat Ramon Llull
- **Félix Rafael de la Fuente**, Universidad de Valladolid-Facultad de Educación de Palencia
- **Laura Domínguez**, Profesora de Psicología de la Universidad de la Habana
- **Anna Espasa**, Directora de la Licenciatura de Psicopedagogía y máster Psicopedagogía
- **Maria Luisa Faria**, Universidad de Porto
- **Rosario I. Ferrer**, Doctora en Psicología
- **Sonia Gainza**, Apropa Cultura-Una porta a la inclusió

- **Yolanda García**, Fundació Ramon Noguera de Girona
- **Sonia M^a Garrote**, Directora de la Unidad de Innovación Docente y Tutorial
- **David González**, Universitat Politècnica de Catalunya
- **Margarida González**, Directora del Centre Escola d'Educació Especial Municipal Fàtima (Terrassa)
- **Anna Graells**, Psicòloga del projecte Vital
- **Roma Javierre**, Dincat
- **Imma Jiménez**, CEESC Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya
- **Hortensia López**, Directora del Area de Orientación y Educación Inclusiva
- **Oriol Lordan González**, Universitat Politècnica de Catalunya
- **Nuria Manzano Soto**, Directora del Centro de Orientación y Ocupación (COIE) de la UNED
- **José Antonio Martín**, Director de Acción Educativa del CEB
- **Rosa M. Mayordomo**, Profesora de los Estudios de Psicología y CE
- **José Nieto**, Universidad de Salamanca- USAL
- **Josep Núñez**, Responsable de Referentes Internos de Formación de la Diputació de Barcelona, Colaborador docente de la Universitat Oberta de Catalunya
- **Herminia Ordeig**, Fundació MAP
- **Mercè Palau**, Directora del Centre Escola d'Educació Especial Municipal EL PI (Terrassa)
- **Maria Pallisera**, Universitat de Girona
- **María Pilar Figuera**, Profesora de la Universitat de Barcelona
- **Juan Antonio Planas**, Presidente de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía
- **Francisco Ramos**, Director Ejecutivo de Estrategias de Fomento de Ocupación de Barcelona Activa - Ajuntament de Barcelona
- **José Luis Ramos**, Universidad de Extremadura
- **Maria Teresa Rodriguez**, Orientadora
- **Soledad Romero**, Universidad de Sevilla
- **Maite Ruiz**, Associació LADD
- **Dolors Saballs**, Socia fundadora de l'Associació LADD
- **Tomàs Sadurní**, Fundació Map de Ripoll
- **Ingrid Sala**, Coordinadora del Máster Universitario en Psicopedagogía de la FPCEE-Blanquerna
- **Miriam Sánchez**, Doctora en Psicología
- **Pilar Sanjuán**, Fundació DOWN - Catalunya
- **Teresa Soler**, Representante de l'Escola EE al PI de Terrassa

- **Lucía Tomás**, Presidenta Colegio de psicología de Aragón
- **Omar Torres**, Profesor a la Facultad de Psicología, Presidente de la Cátedra de Discapacidad
- **Patricia Torres**, Universidad Católica de Paraná
- **Xavier Vázquez**, Coordinador del Área Social (Servicio de orientación y acogida) de APRODISCA
- **Montserrat Vila**, Universitat de Girona

Ponentes

- **Agnès Pàmies**, Directora Tècnica del Casal dels Infants
- **Agustí Colom**, Regidor Districte de les Corts
- **Aina Tarabini**, Profesora de la Universitat Autònoma de Barcelona
- **Alba Domínguez**, Fundació Viver de Bell-Lloc
- **Àlex Roca**, Estudiante
- **Ana Cobos**, Presidenta COPOE
- **Anabel Gulías**, Ayuntamiento de Pontevedra
- **Angel A. Urbina**, Federació Salut Mental Catalunya
- **Àngel Domingo**, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- **Àngel Mas**, Psicopedagog
- **Ángeles Parrilla**, Profesora de la Universidad de Vigo
- **Anna Costa**, Fisioterapeuta
- **Anna Farré**, EAP Baix Llobregat
- **Antoni Tort**, Profesor de la Universidad de Vic
- **Antonio Centeno**, Oficina Vida Independent
- **Antonio González**, Institució Balmes
- **Arcadi Oliveres**, Economista
- **Begoña Román**, Profesora de la Universitat de Barcelona
- **Begonya Gasch**, Fundació el Llindar
- **Blanca Barredo**, ICE-Universitat de Barcelona
- **Carme Ortoll**, Directora General d'Educació Infantil i Primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- **Carme Turégano**, Ajuntament de Barcelona
- **Cecilia Simón**, Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid
- **Clara Ponsatí**, Consellera d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- **Climent Giné**, Profesor de la Universitat Ramon Llull
- **Consuleo Vélaz de Medrano**, Catedrática en Métodos de Investigación y Diagnóstico (UNED)
- **Daniel Jover**, Socio-Fundador del Equipo Promociones
- **Daniel Raventós**, Profesor de la Universitat de Barcelona

- **David Reyes**, Orientador Educativo de Educación Secundaria
- **Dolors Camats**, Politóloga
- **Dolors Comas**, Antropóloga
- **Edgar Vinyals**, Director de Saräu
- **Efrén Carbonell**, Director Aspasim
- **Eladi Torres**, Director ejecutivo del Institut Municipal de Serveis Socials de Barcelona
- **Elly Barnes**, Premio Nacional de la Diversidad (Inglaterra) - MBE
- **Enric Bolea**, Psicólogo y Psicopedagogo
- **Enric Font**, Director Vil·la Joana
- **Ester Bonal**, Directora XAMFRA
- **Ester Miquel**, Profesora de la Universitat Autònoma de Barcelona
- **Esteve Ferrer**, FEICAT
- **Eugenio Díaz**, Responsable Fundació Cassià Just
- **Fina Mayol**, Directora de la Guarderia El Trencadís
- **Flavia Tsiplak**, Defensoria del Pueblo de Ciudad Autónoma Buenos Aires
- **Francesc Mateu**, Director d'Oxfam Intermón
- **Francesc Puntí**, UME Institució Balmes
- **Francesc Vilà**, Fundació Cassià Just
- **Gerardo Echeita**, Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid
- **Gloria Canals**, Fundació AURA
- **Gracia Ferrer**, Médico y psiquiatra
- **Hector Santcovsky**, Área metropolitana de Barcelona
- **Ignasi Puigdemà**, Profesor de la Universitat de Barcelona
- **Ivan Ruiz**, Centre l'Alba
- **Jaume Francesch** Subirana, Presidente de ACPO
- **Jaume Graells**, Regidor de Educación Ayuntamiento de l'Hospitalet de Llobregat
- **Javier Onrubia**, Profesor de la Universitat de Barcelona
- **Joan Heras**, ACIC
- **Joana Ferrer**, Jefe del Servicio de Orientación y Servicios Educativos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- **Jordi Borja**, Presidente Observatori DESC
- **Jordi Collet**, Profesor a la Universitat de Vic-UCC
- **Jose Antonio Luengo**, Psicólogo Educativo
- **Jose Ignacio Pichardo**, Profesor a la Universidad Complutense de Madrid
- **José Joaquín Álvarez**, Profesor Instituto Duque de Riva

- **Jose Ramon Lago**, Profesor de la Universitat de Vic
- **Josep Moya**, Presidente Fundació CRAPPSI
- **Katerina Sergidou**, Deport Racisme
- **Katy Pallàs**, Presidenta de FLG
- **Laia Ortíz**, Teniente de alcaldia Ajuntament de Barcelona
- **Lorea Aretxaga**, Berritzegune Nagusia (Servicios de apoyo central)
- **M^a Carmen Mora**, Secretaria y vocal del área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones del Colegio Oficial de Psicólogos de Extremadura.
- **Mabel Villaescusa**, Directora de CEFIRE
- **Manel Pousa**, Creador Fundació Pare Manel
- **María José Anía**, Access Friendly
- **Marina Subirats**, Sociòloga
- **Marius Martínez**, Profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona
- **Mercè Esteve**, Subdirectora General d'Ordenació i Atenció a la Diversitat de la Generalitat de Catalunya
- **Miguel Ángel Caballero**, Coordinador del Área de Compensación de la Delegación Territorial en Granada
- **Miguel Ángel Santos**, Consejo Escolar de Andalucía
- **Miquel Àngel Essomba**, Comisionado de Educación Ajuntament de Barcelona
- **Mireia Martínez**, Fundació ECOM
- **Montserrat Cardona**, Fundació TRESC
- **Montserrat Núñez**, Presidenta ACO
- **Noemí Santiveri**, Profesora de la Universitat Autònoma de Barcelona
- **Odet Moliner**, Profesora de la Universitat Jaume I
- **Ole Thorson**, Presidente de la Associació de Prevenció d'Accidents de Tràfic
- **Òscar Rando**, Director GATS
- **Paco Ramos**, Barcelona Activa
- **Pekka Tukonen**, Director escuela de Järvenpää (Finlandia)
- **Pilar Giménez**, Ayuntamiento de Ibi
- **Rafael Homet**, Diputació de Barcelona
- **Rafael Ruíz De Gauna**, Fundació Pere Tarrés
- **Ramon Vilà**, Districte de les Corts (Barcelona)
- **Ricard Gomà**, Profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona y político
- **Roger Slee**, Director del Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning
- **Rosa del Hoyo**, Activista en salud mental
- **Rosa Sanchís**, Profesora IES Isabel de Villena

- **Salvador Rovira**, Director del IES Front Marítim de Barcelona
- **Sandra Morales**, Directora del CEIP els Xiprers
- **Segundo Moyano**, Profesor de la Universitat Oberta de Catalunya
- **Sergio Rascovan**, Profesor a la Universidad de Palermo
- **Teresa Guasch**, Profesora de la Universitat Oberta de Catalunya
- **Tony Booth**, Profesor de la Universidad de Cambridge
- **Víctor Rodríguez**, Director de Fuhem
- **Victoria Molins**, Religiosa Teresiana del Raval
- **Xavi Palos**, miembro de la XES y presidente de la Fundació Roca i Galès
- **Xavier López**, Ampans
- **Xavier Orteu**, Director Insercoop
- **Yayo Herrero**, Directora General FUHEM

Comit  organizador

- Andrés González
-  ngel Mas
- Anna De Jesús
- Carla Mazzucato
- Cristina Sanz Jofre
- Dion sio Ortíz
- Dolors Gómez
- Emilia Viladoms
- Francesc Mena
- Jaume Francesch
- Laura Rivero
- Maria  ngels Colomer
- Montse Ortiz
- Montserrat Núñez
- Ramon Almirall
- Silvia Pérez
- Teresa Huguet

Entidades colaboradoras

Organizan

- Associació Catalana Orientació
- Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació

Promueve

- COPOE

Patrocinan

- Generalitat de Catalunya
- Diputació de Barcelona
- Ajuntament de Barcelona
- Educaweb
- Universitat de Vic
- Universitat de Girona
- Universitat de Barcelona
- Universitat Oberta de Catalunya
- Universitat Autònoma de Barcelona
- Àrea Metropolitana de Barcelona
- Fuhem
- CCOO Ensenyament
- Districte de les Corts

Colaboran

- Universidad de la Habana
- Universidad Autónoma de Madrid
- Universitat Ramon Llull
- Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya
- Equipo de Desarrollo Organizacional, UAB
- Universidad de La Gran Colombia
- Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Universidade Federal rural Do Rio de Janeiro
- Universitat de les Illes Balears

- FLACSO
- Universitat de Lleida
- Concello de Pontevedra
- GRAÓ
- Diari de l'Educació
- Associació de Professionals de la Inserció Laboral de Catalunya
- Institució Balma
- Fundació Cassià Just
- Dincat
- Plataforma Ciutadana per l'Escola Inclusiva
- Associació de Mestres Rosa Sensat
- Fundació Surt
- Associació Catalana per a la Integració del Cec
- Federación de entidades de integración de las personas con discapacidad física
- Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya
- SARÀU Oci inclusiu
- Àmbits, Ámbitos, Fields de psicopedagogia
- Fundació Pere Tarrés
- Fundació Roca Galès
- Taula d'Entitats del Tercer Sector
- Xarxa d'Economia Solidària de Catalunya
- FEICAT – Empreses d'Inserció de Catalunya
- Museu Marítim de Catalunya
- Universidad Autónoma de México
- APSOCECAT
- Assembla per la diversitat
- USTEC
- Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat
- AIOSEP (Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional)
- AMPANS
- APRODICA
- Apropa Cultura una porta a la inclusió
- DOWN Catalunya
- DINCAT Plena Inclusión Cataluña
- IRDI - Institut Català de recerca per la discapacitat
- ecom
- ESADE Alumni | Social
- FATIMA Escola Municipal d'Educació Especial
- Federació allem
- Fundació Aspasiu
- Fundació Aura
- Fundació MAP
- Fundació Nexa
- Fundació Pere Mitjans
- Fundació Ramon Noguera

- Fundació Fupar
- OXFAM Intermón
- LADD
- RATGE
- Sant Tomàs
- Trànsit Projectes
- Centre L'Alba
- CEESC
- Fundació El Llindar
- CECSCAT (Associació de persones amb capacitats diverses)
- ACP-de-CRP
- Servei d'Educació de l'Ajuntament de Terrassa
- Escola el PI
- OBERTAMENT
- Fundació Escoles Garbí
- Consorci d'Educació de Barcelona
- Federació de Municipis de Catalunya