

**ARTÍCULO-INTERVENCIÓN:** XVIII Jornadas de Fórum, “La Inclusión Educativa: respuesta educativa a un derecho” **La Inclusión Educativa Canadá-España.**

Mi nombre es María y soy maestra de Primaria y trabajo en un centro público de Madrid. Llevo casi veinte años en el mundo educativo, y he visto cambiar algunas cosas y otras permanecen intactas. Quizás porque los cambios en educación tienen que ser sistémicos. Y muchas veces esos cambios son casi imperceptibles por la sociedad.

En estas XVIII Jornadas de Fórum, “La Inclusión Educativa: respuesta educativa a un derecho”, tuve la oportunidad de poder compartir una mirada. Una mirada, desde las creencias y desde la experiencia. Esta mirada se fundamentó en contrastar en apariencia el sistema educativo de Canadá, como país de referencia de una escuela inclusiva, con el sistema español.

En general, los sistemas educativos del mundo occidental, se asemejan en cuanto a que deben seguir indicaciones comunes de las organizaciones internacionales como la OCDE, UNESCO y en nuestro caso la UE. Por tanto, debemos de poner como punto de partida, que el paradigma educativo que se sigue hoy en día en todos estos países es un enfoque basado en Competencias. Además, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas, nos sitúan como punto de horizonte en su objetivo 4, la Educación de Calidad, que promueve actuaciones que permitan mayor inclusión en las escuelas.

Entonces, ¿qué es diferente en el Sistema Educativo canadiense? ¿Qué estrategias o principios podrían transferirse al nuestro? ¿Qué cuestiones impiden en nuestros sistema educativo llevar a cabo algunas de las políticas que se ejecutan en ese país norteamericano?

En primer lugar, se necesita analizar el contexto. Canadá tiene casi 38.000.000 de habitantes con un PIB de 1.454.071M. €, en 2018, con lo que Canadá sería la 10ª economía mundial. En España con casi 47.000.000 de habitantes, en 2018 tenía un PIB de 1.202.193M. €, siendo la economía número 13. En 2018, Canadá gastó un 12,22% de su PIB en educación, mientras que en el mismo año, España disminuyó su gasto público en educación al 3,8%. Actualmente estamos en el 4,2%, pero aún quedan logros por conquistar.

Ahora bien, ante esta situación, sí hay algunas políticas y actuaciones que se podrían adoptar y adaptar. Por ejemplo, una mejor organización de las plantillas del profesorado, en la que se tuvieran en cuenta con mayor profundidad los perfiles a la hora de delegar en estos proyectos de innovación o tareas de liderazgo pedagógico. En Canadá, promueven un liderazgo persuasivo, que está basado principalmente en cuatro ejes: el primer aspecto tiene que ver con el optimismo, es decir, el líder mantiene altas las expectativas de cada individuo que compone la comunidad educativa. En segundo lugar, el respeto a lo individual de cada ser humano, la diversidad. En tercer lugar, la confianza, ya que los seres humanos son interdependientes y así se ayuda a mantener la motivación. Esto genera lo que ellos llaman “Community Building”, basado en los valores fundamentales del proyecto educativo de la escuela; y, por último, la intencionalidad, es decir, se actúa desde una postura con intención a lo sugerente.

En cuanto a los planteamientos metodológicos, la escuela en Canadá se basa en prácticas

pedagógicas que se matizan desde un enfoque DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), que conlleva planificar las tareas del aula con una perspectiva holística y diversa. Para personalizar el aprendizaje tanto como sea posible a todos y cada uno de los alumnos que componen el aula-clase. Para ello, utilizan métodos basados en el objetivo de que el aprendizaje esté centrado en el alumno, parta desde sus intereses, haya un proceso de indagación y metacognitivo del propio alumno y dé como resultado una diversidad de respuestas o productos. En ese perfil metodológico se encuentran el *Inquiry Based Learning*, *Project Based Learning*, *Differentiation for Instruction*, y el propio DUA, que requiere una versatilidad y adaptabilidad de formatos y recursos, así como flexibilidad en los contenidos y en las formas de evaluar.

Recuerdo haber visto constantemente los valores de inclusión por todas partes con “slogans” creados por los alumnos y alumnas, así como el banco multicolor en el patio para aquellos o aquellas que necesitan un lugar para conversar. Los carteles de LGTBI estaban en cualquier parte.

Generar espacios para fomentar la participación de la comunidad educativa es otro de los aspectos a favor. Las familias en Canadá son acogidas compartiendo un espacio en la escuela donde pueden intercambiar información y ayudarse mutuamente. Hacen talleres y también reciben formación de idioma o de uso de tecnologías. Sobre todo aquellas que proceden de otros países y no controlan el idioma de la calle. También se fomentan celebraciones en la escuela que tenga que ver con el país de procedencia, para que la multiculturalidad sea un valor compartido por todos y todas.

Nuestras escuelas se encaminan hacia esa perspectiva, y muchos profesores innovan con gran esfuerzo diario, posibilitando otros escenarios de aprendizaje. Muchas veces de manera aislada. La necesidad de crear redes de centros que compartan prácticas entre los docentes daría lugar a un cambio mucho más sostenible y robusto que haría posible el gran cambio que nuestro sistema necesita. Voluntad política y eficiencia en el gasto público es lo que nos ayudaría a ver nuestras expectativas cumplidas.

Una escuela inclusiva aislada, no hace una sociedad inclusiva. Pero un sistema educativo inclusivo promueve una actitud ciudadana más inclusiva y una sociedad más avanzada.

### **INCLUSIÓN: Canadá versus España. Mi punto de vista.**

**Salomé Blanco López**

**IES Francisco de Quevedo, Madrid**

En cuanto a inclusión educativa, un docente español de ESO de la enseñanza pública lo tiene claro: inclusión significa que si un alumno entra en mi aula, ese alumno debe estudiar y conseguir aprobar su asignatura quiera él o no lo quiera. Y es una actitud vocacional, que muestra el gran esfuerzo del docente, que llena nuestros cursos de ESO de alumnos repetidores... hasta de cursos completos de alumnos repetidores.

Por eso, cuando el verano pasado visité Canadá para conocer su sistema educativo, concretamente en la Columbia Británica, me llamó poderosamente la atención el trabajo con los adolescentes que no querían o no podían aprobar sus asignaturas.

En Canadá, al profesorado también le importa su alumnado, como a nosotros, e intenta

preparar sus clases para que sean todo lo inclusivas posible. Pero, al mismo tiempo, su alumnado es tan diverso como para incluir un buen número, por ejemplo, de refugiados de la reciente guerra siria. Estos jóvenes, trasladados desde Oriente Medio hasta el norte frío y oscuro del continente americano, jóvenes que debido a los años de conflicto armado ni siquiera conocen bien su propia lengua, son incapaces de comunicarse en inglés y, mucho menos pueden atender a una clase en un Instituto de Enseñanza Secundaria. Para estos alumnos, y para los alumnos que todos conocemos que no tienen motivación ni curiosidad por los contenidos curriculares y que están en nuestros IES, los profesores canadienses preparan sus clases, los directivos de las escuelas las dotan de espacios singulares (aulas ágora, pabellones deportivos dignos de la NBA norteamericana, invernaderos para los huertos, espacios de encuentro cómodos y luminosos...) y la administración permite el uso flexible del cupo de docentes así como la contratación o no de los profesionales según su adhesión al Proyecto Educativo de Centro.

Y en el aula, el profesor puede trabajar dividiendo a los estudiantes en grupos, dejándolos elegir esos grupos y permitiendo que decidan si colaboran o no con el desarrollo de la lección. Así, pude observar una clase de Literatura en la que se trabajaba el soneto utilizando como ejemplo un poema de Shakespeare. Con el apoyo de una pizarra digital, en un aula ágora, el profesor, desde su atril, con gran entusiasmo desgranó las virtudes de los versos del soneto haciendo preguntas a los pupilos, para que participasen del descubrimiento. De los cinco grupos que se habían creado, de cuatro alumnos cada grupo, participaron continuamente en la clase tres grupos completos. Uno de de los grupos decidió no participar nunca y el otro solo participó cuando el docente propuso una actividad competitiva: la creación del mejor pareado improvisado. Cuando este grupo decidió participar, simplemente lo hizo: ni el profesor ni nadie les llamó la atención por decidir solamente participar de esta parte de la lección. El profesor nunca perdió el tiempo de su clase en intentar que se incorporase el grupo que no quiso hacerlo, ni en amonestar al grupo que solo quiso tomar parte de una de las propuestas. Simplemente, aceptó que los chicos tomaran sus decisiones. Estos no rompieron la clase. Si quisieron utilizaron sus teléfonos móviles para escuchar música a través de auriculares, permitiendo que la lección se desarrollase sin interrupciones.

En la Columbia Británica, si se considera necesario, el cupo de docentes puede contener un profesor de "pasillo". Este docente tiene las llaves de todas las dependencias del centro en donde un alumno podría esconderse para no acudir a clase, o porque se le ha expulsado, o cuando llega tarde y no quiere entrar en el aula... En cualquier caso, el profesor de pasillo lo encontrará, pues no hace otra cosa más que recorrer los pasillos constantemente, mientras hay clases, cuando hay cambio de clases y cuando hay descansos. Y a los alumnos que encuentra los recoge, los acoge, trata con ellos, intenta averiguar si se puede llegar a acuerdos y cuál es la mejor manera de abordar la situación particular de cada uno, pasando un informe de cada caso al Equipo Directivo del centro.

También puede salir del cupo, si el Claustro lo decide con el director, un profesor bibliotecario. Este docente se dedica única y exclusivamente a la biblioteca durante todo su horario. Se encarga de mantener la biblioteca a punto, pero también de ofrecer actividades desde la biblioteca a sus colegas, para los diferentes niveles curriculares, para las celebraciones tradicionales, promueve la participación del alumnado tanto en horario lectivo como fuera de este, y atiende las peticiones de sus colegas, que pueden necesitar conocer qué material de cierto autor

se encuentra a disposición en el centro, qué puede trabajarse de un autor en particular o de una generación de autores, qué temas pueden ser interesantes para sus alumnos para estudiar por primera vez a cierto autor, qué material de la biblioteca puede ser útil a los chicos para hacer una investigación...

En Madrid también se hace escuela inclusiva, pero muchas veces ello depende de la capacidad del Equipo Directivo para poner en marcha proyectos o propuestas y de que el Claustro acepte echar una mano, pues, en los centros, los docentes siempre realizan muchas tareas extra. No disfrutamos de un cupo de profesores flexible, ni podemos contratarlos o despedirlos según su implicación con el Proyecto Educativo, ni disfrutamos del presupuesto educativo con el que se cuenta en cualquier región canadiense.

Ejemplos radicales de inclusión que conozco personalmente son, por ejemplo, el CEIPSO Santo Domingo de Algete, Madrid-norte, que, liderado por Óscar Martín Centeno, ha pasado de ser un centro desahuciado con 70 alumnos, a un centro con lista de espera y más de 500 estudiantes. Lo ha conseguido poniendo al servicio de los alumnos la tecnología. Cada pupilo crea su propio libro de texto utilizando tabletas en las que investiga para completar un Mapa Mental que el profesor va ampliando según el alumno cubre etapas o lecciones. A final de curso, cada alumno tendrá su propio libro de texto adaptado a su nivel concreto, ya que lo ha hecho él mismo.

Igualmente, José Antonio Expósito, director del IES Las Musas, en San Blas, Madrid-capital, ha conseguido para sus alumnos un acuerdo con el CSIC que permite que los jóvenes puedan llevar a cabo un Bachillerato de investigación tutorizados por un científico de la alta institución. Y, si tener acceso al CSIC puede crear cierta impresión en el estudiante de que es una persona especial, el centro educativo impulsa la participación en voluntariado social de los pupilos para que se acerquen a la realidad de las personas con discapacidad, o que sufren exclusión social, o cualquier otra discriminación o dificultad. Pero tanto Óscar como José Antonio no pueden perder de vista el currículo que nos viene dictado por ley, sus alumnos deben seguir aprobando las pruebas externas de 4º ESO, y el acceso a la universidad. No pueden escapar de albergar en sus claustros a profesores que no solo no apoyen sus proyectos sino que incluso los boicoteen. Y, recordemos, los docentes de la pública tienen derecho a su puesto de trabajo, son funcionarios y merecen el puesto que ocupan.

No hablemos de los espacios educativos, tan rígidos que no permiten el trabajo con profesor de apoyo en el aula porque no se cabe; ni de la obligatoriedad que exige el sistema educativo de puntuar con un número el esfuerzo realizado por el alumno y conservar el ejercicio puntuado durante varios meses; ni de la complicación horaria que supone intentar reunir a los profesores que imparten docencia al mismo grupo de alumnos aunque solo sea una vez al mes... Quizá no sea complicado, pero los Equipos Directivos los forman profesores del centro escolar, no personas especialistas en la creación de horarios, ni en disciplina, ni en decoración de interiores...

Parecería que las diferencias entre el sistema canadiense y el español sí importan. Pero si se estudia detenidamente, se puede ver que aquí se trabaja también muy bien, que nosotros podemos aprender de Canadá y también podemos enseñar a Canadá. Que, finalmente, lo

importante es que la educación llegue al mayor número de personas posible en el mundo y así alcanzar una completa inclusión.

Madrid, 10 a 12 de febrero de 2020