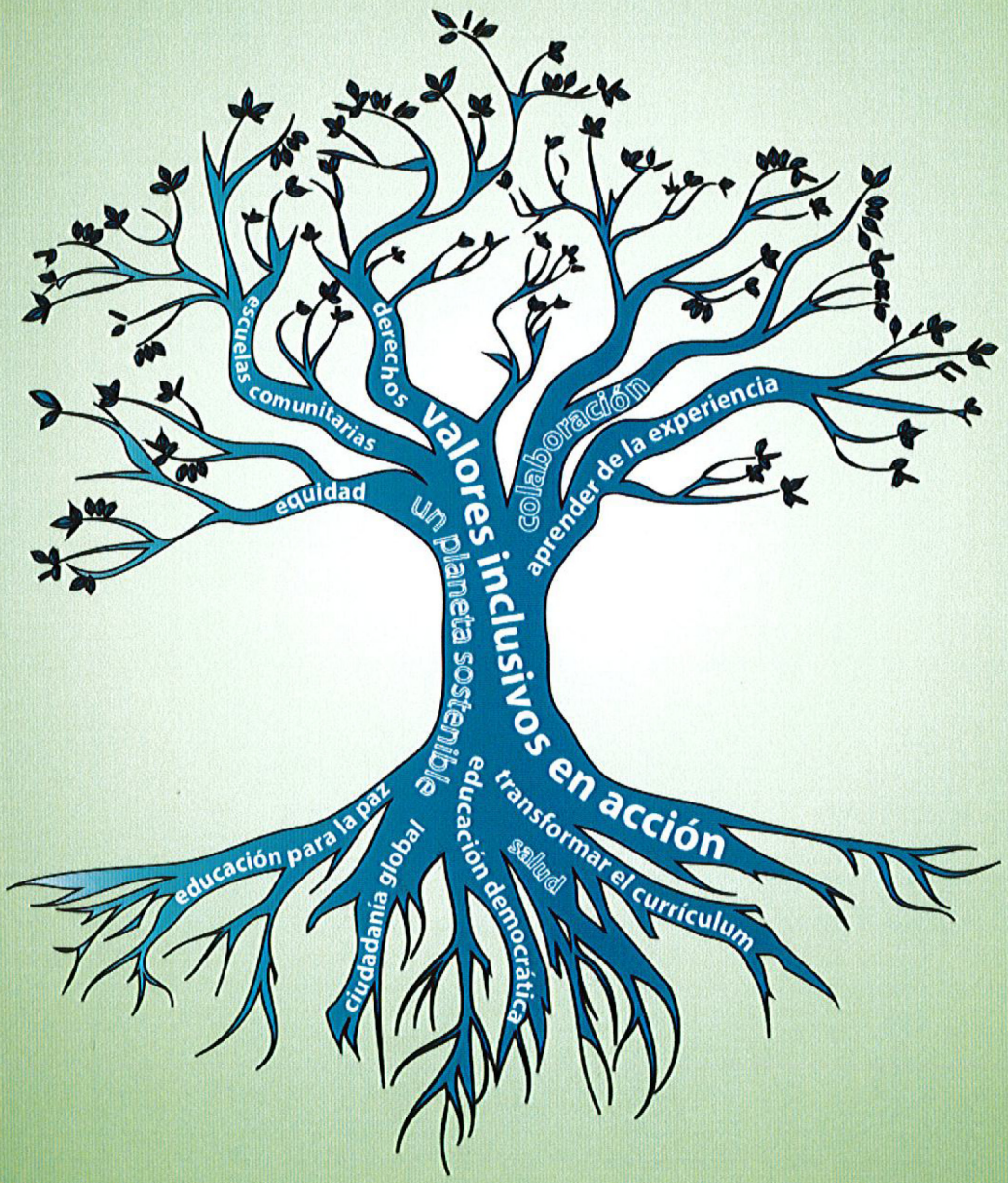
Adaptación de la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion*

Guía para la Educación Inclusiva

Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares

Tony Booth y Mel Ainscow



OEI

FUHEM
educación+
ecosocial

Guía para la Educación Inclusiva

Desarrollando el aprendizaje y la participación
en los centros escolares

(Adaptación de la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion)*

Tony Booth y Mel Ainscow

TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN:
Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval
Consorcio para la educación inclusiva

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para la Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

FUHEM
educación + ecosocial

Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares

Título original: Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Copyright © Tony Booth, 2011

Copyright © De la edición para España y América Latina:
FUHEM. c/ Duque de Sesto, nº 40. 28009 Madrid
OEI. c/ Bravo Murillo, nº 38. 28015 Madrid

Copyright © De la traducción y adaptación al castellano:
Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval

Coordinación general de la edición: Gerardo Echeita (Consorcio para la Educación Inclusiva), Víctor M. Rodríguez, Ana del Pozo y Ana Belén Martín (FUHEM).

Maquetación y diseño: de la publicación, Andrés Viseras (OEI); de la cubierta, Mariola Olcina (FUHEM).

Imágenes: los responsables de la presente edición agradecen la cesión de fotografías procedentes de los centros escolares: EI Zaleo (Madrid); CEIP Nuestra Señora de Gracia (Málaga); colegios Hipatia, Lourdes y Montserrat de FUHEM; y proyectos de la OEI.

Esta versión española se edita para España y los países de Iberoamérica por FUHEM y la OEI con la licencia de Tony Booth. La traducción no ha sido verificada por los autores. En caso de duda, la versión original en inglés prevalece (ISBN 978-1-872001-68-5).

Se permite la reproducción de extractos del texto para su uso por parte de los centros educativos para la revisión de sus prácticas hacia una educación inclusiva.

1ª Edición: Marzo, 2015.

Imprime: Grafilia
Depósito legal: M-4295-2015
ISBN: 978-84-95801-34-0

FUHEM es una institución independiente, sin ánimo de lucro, que trabaja por la construcción de una sociedad más justa y solidaria, a través de la acción educativa y la promoción del debate y el análisis de cuestiones ecosociales. En el ámbito educativo, la Fundación cuenta con un modelo singular, basado en principios educativos propios, que definen su forma de entender la educación como un servicio público cuya labor se caracteriza por la atención a la diversidad y la apertura de los centros a su entorno. (www.fuhem.es).

La ***Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*** es un Organismo Internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional, con acreditada experiencia internacional, equipos humanos cualificados y recursos materiales adecuados a sus fines específicos. (www.oei.es).

Contenidos

Prólogo a la edición en español **4**

Agradecimientos **7**

Contexto de la tercera edición del *Index* **8**

Palabras de aliento **9**

Parte 1ª. Una visión general del *Index* **11**

Parte 2ª. Un enfoque integrado para la mejora escolar en tu centro **21**

Una guía para la inclusión 23
Desarrollando un marco de valores 25
Estableciendo alianzas 33
Prestando atención al curriculum 38
Barreras, recursos y apoyos 44
La revisión de los materiales 49

Parte 3ª. Usar el *Index* para pasar a la acción **53**

Rutas hacia la inclusión 55
Comenzando 58
Descubriendo juntos 66
Elaborando un plan 71
Pasando a la acción 72
Revisando los avances 75

Parte 4ª. Indicadores con preguntas **77**

Dimensión A: Creando culturas inclusivas 79
A1: Construyendo comunidad 80
A2: Estableciendo valores inclusivos 91
Dimensión B. Estableciendo políticas inclusivas 101
B1: Desarrollando un centro escolar para todos 102
B2: Organizando el apoyo a la diversidad 115
Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas 124
C1: Construyendo un curriculum para todos 125
C2: Orquestando el aprendizaje 163

Parte 5ª. Marco de planificación y cuestionarios **177**

Marco de planificación 179
Cuestionario 1. Indicadores 180
Cuestionario 2. El centro escolar de mi hijo 182
Cuestionario 3. Mi centro escolar 184
Cuestionario 4. Mi colegio 186

Parte 6ª. Recursos **187**

Referencias bibliográficas 189
Documentos sobre derechos humanos ratificados internacionalmente 193

Prólogo a la edición en español

Es una enorme satisfacción para el equipo que formamos el "*Consorcio para la Educación Inclusiva*" (http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/) volver a estar implicados (como ya lo estuvimos hace doce años con motivo de la segunda edición), en la traducción, adaptación y difusión de un obra tan importante de los profesores Tony Booth y Mel Ainscow, como es la tercera edición del *Index for Inclusion*. *Developing learning and participation in schools*. Seguramente pocos trabajos hayan tenido tanto impacto internacional en la forma de pensar y actuar en favor de una educación más inclusiva como el *Index,* algo que queda de manifiesto en la gran cantidad de lenguas a las que está traducido y en las miles de referencias que, a la misma, se encuentran en la literatura sobre educación inclusiva.

Hoy sabemos bien que el concepto de educación inclusiva tiene muchos significados y lecturas algunas de ellas complementarias entre sí (pues se trata, en definitiva, de una determinada forma de entender la educación escolar que, por ello, compromete transversalmente a todos los elementos de un sistema educativo), pero también otras reduccionistas que no compartimos; por ejemplo, cuando se la identifica con la educación especial o solamente con la preocupación por determinados alumnos y alumnas en mayor riesgo de exclusión.

Lo que los profesores Ainscow y Booth nos vienen a decir –en particular este último, principal responsable de los importantes cambios que esta tercera edición incorpora–, es que tras las múltiples facetas o caras en las que se manifiesta y compromete la educación inclusiva hay un núcleo fundamental que les da sentido, y que no es otro que el conformado por un conjunto específico de valores y principios éticos vinculados a temas, tan importantes para cualquier proyecto de sociedad, como son su posicionamiento frente cuestiones como la *diversidad humana*, la *sostenibilidad del planeta*, la *participación, los derechos* o el *cuidado* de los más vulnerables, entre otros. Por estas razones, y cada día con más urgencia, es necesario un marco de referencia claro y preciso que ayude a *los educadores* (en la acepción más amplia del término educadores), a concretar y *llevar a la acción* a través de los diferentes *sistemas de prácticas* en los que interviene y del curriculum que implementan, el conjunto de valores a los que hace referencia la inclusión.

El *Index*, por usar el término abreviado con el que a lo largo de la obra nos referiremos a la *Guía para la educación inclusiva. Mejorando el aprendizaje y la participació*n, aspira precisamente a cumplir esa importante función: servir de guía para docentes y equipos educativos ante dos tareas interdependientes. En primer lugar, para repensar cuáles son *los valores* que mueven su acción y sobre aquellos que realmente quisieran que lo hicieran. En segundo término, para iniciar y sostener procesos de mejora e innovación escolar guiados por los valores inclusivos que se someten a consideración en este trabajo. Las *Partes 1, 2 y 3* del *Index* recogen precisamente estos análisis.

Como cualquier buena *guía de viaje* (y el símil del viaje es adecuado para la tarea de la mejora escolar), el *Index* puede ser utilizado de muchas maneras distintas y en ello reside, precisamente, su enorme riqueza y funcionalidad. Por un lado, es exhaustivo en su escrutinio de los múltiples aspectos que configuran las *culturas,* las *políticas* y las *prácticas escolares* susceptibles de sostener, ¡o no ¡ valores inclusivos. Pero también permite un uso versátil y ágil, de forma que, del mismo, pueden sernos de utilidad inmediata solo algunos de sus indicadores o alguna de las múltiples preguntas que nos formulan los autores, con el deseo de que se puedan *interrogar las prácticas* y las razones y valores que las sostienen. Como en la anterior edición, la *Parte 4* presenta ordenadas las dimensiones, los indicadores y las preguntas que configuran el grueso de la *Guía*, siendo destacable por su novedad la *Sección C.1* dedicada a revisar la tarea de "construir un curriculum para todos". En ella se hacen propuestas para repensar el curriculum, bajo el prisma de la imperiosa necesidad de promover un *desarrollo sostenible* y, con ello, poner freno al desastre medioambiental hacia el que parece que estamos irremediablemente abocados de no mediar, precisamente, un cambio radical en la educación de las nuevas generaciones. La *sostenibilidad* es condición necesaria y urgente para la inclusión.

Finalmente la *Parte 5*, proporciona, a modo de ejemplos, distintos *Cuestionarios* que podrían ser usados para promover la participación de los distintos agentes educativos (profesorado, familiares, alumnado), en los procesos de indagación y reflexión en juego, proceso interminable pero no por ello inabarcable. Será precisamente el buen hacer de los equipos directivos y de los grupos de coordinación de estas iniciativas quienes tengan como principal tarea ayudar a sostener un proceso que, poco a poco, debe hacer visible en el día a día, que la educación inclusiva no es una cuestión retórica sino posible.

Aunque la segunda edición que nosotros tradujimos y adaptamos tuvo una importante difusión, a pesar de los modestos recursos con la que acometimos esa tarea, estamos convencidos que la difusión de esta edición será mucho mayor y más eficaz, gracias al compromiso que en ello han asumido la *Fundación Hogar del Empleado* (FUHEM) y la *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI). Ambas instituciones, desde su rol y contexto, están fuertemente comprometidas con el sentido y los valores de la educación inclusiva y ambas han dejado constancia de ello en los documentos que explicitan su *visión, misión* y *valores*. Estamos muy agradecidos por su incondicional apoyo desde el primer momento en el que se les planteó este proyecto de edición y el mismo no es sino una muestra más de su firme apuesta por una educación de calidad para tod@s y con tod@s.

Por otra parte, esta edición estará disponible tanto en papel como en formato electrónico. La primera podrá adquirirse a través del servicio de ediciones de la FUHEM por aquellos que quieran tener "a mano" un material llamado a estar presente en las salas de profesores y los despachos de los departamentos de los centros escolares, ¡ojalá que manchada y arrugada por el uso! Pero es deseo de los autores –Tony Booth y Mel Ainscow– que su trabajo llegue al mayor número posible de destinatarios, minimizando las barreras que limiten su conocimiento y uso, y eso hoy lo facilita, como todos sabemos, Internet. Por ese motivo la obra estará disponible en distintas webs; la de la *OEI,* la de la *FUHEM*, la de la *Index for Inclusion NetWork* promovida específicamente por Tony Booth a tal fin y, por supuesto, en la del *Consorcio para la Educación Inclusiva*, así como en la de la *Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social (RED-CIES),* que también ha colaborado en este proyecto, toda vez que compartimos con sus miembros y con otras muchas "*buenas gentes*", el sueño inalcanzable pero movilizador de que los centros escolares sean precursores de la sociedad inclusiva en la que nos gustaría vivir.

Consorcio para la Educación Inclusiva
http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/

Nota general de los traductores

En esta adaptación, es necesario hacer algunos apuntes sobre el título de la obra y el uso del lenguaje:

A lo largo de este documento hay que hacer notar que se utilizará el término "*Index*" en dos sentidos: uno, para designar *el proceso* global de mejora la inclusión en los centros educativos, y otro para referirse exclusivamente al *conjunto de materiales* que aquí se presentan con el título "*Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*". Nos ha parecido positivo usar habitualmente la palabra "*Index*" puesto que el origen y buena parte de sus significados latinos ("catálogo", "lista", "registro", y también "delator"), son muy pertinentes respecto del sentido y la función de esta obra, y, al mismo tiempo, nos sirve para mantener el término con el que este trabajo se ha popularizado en el Reino Unido ("*Index for inclusion*") y en otras partes del mundo, sin incurrir en un anglicismo.

Las palabras *niños, adultos, padres o tutores*, se utilizan en su modo genérico y se refieren tanto al género masculino como al femenino. Aunque en la versión inglesa se habla casi siempre de "niños" ("*children*"), nosotros hemos optado por utilizar habitualmente la expresión "estudiantes", toda vez que entre nosotros la palabra "niños o niñas" tiene una connotación más infantil, propia de la educación infantil o primaria. Sin embargo, el *Index* también es utilizable a lo largo de toda la educación secundaria, básica y superior e incluso ha inspirado adaptaciones para jóvenes y adultos en centros universitarios o centros específicos para la enseñanza de adultos. Por razones similares se utiliza preferentemente la palabra *centro escolar* frente a *escuela, con la intención de que sirva de referente* para cualquier institución educativa, al menos en las etapas de educación infantil, primaria o secundaria. Traduciremos por "miembros del Consejo Escolar", la expresión "*Governors*", siendo conscientes que en no todos los centros educativos de países del habla hispana existe este órgano (el "Consejo Escolar") como estructura para la participación y gestión democrática de los mismos.

La expresión *"el personal"* la utilizaremos cuando en el original se haga referencia a todas aquellas personas que prestan sus servicios en una institución educativa, principalmente docentes, pero también auxiliares educativos, personal no docente, u otros que configuran un equipo educativo determinada. Cuando se refiere específicamente al "*staff*" lo traducimos por profesorado. También se hace referencia en el texto a los "*Assistant teachers*", una figura profesional que no existe habitualmente en otros países: no tiene la cualificación de profesor, pero puede apoyar a estos en su desempeño habitual en clase. En España, una figura aproximada sería la de los "*auxiliares educativos*", que apoyan a determinados alumnos o alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo para su desempeño en habilidades adaptativas básicas. Se utilizará esta expresión para referirse a los citados "*Assitant teachers*".

A lo largo del libro aparecerá la mención al "español como segunda lengua", para referirnos al caso de aquellos estudiantes, adolescentes o jóvenes en edad escolar que llegan a países con una lengua vehicular distinta a su lengua materna, como puede ser el caso de estudiantes que vienen con sus familias a España y no conocen ninguna de sus lenguas oficiales (español, euskera, catalán, gallego o valenciano). En el original se hablaba, lógicamente, del inglés como segunda lengua.

En todo caso, a lo largo del texto introduciremos "***NOTAS DE LOS TRADUCTORES***" para hacer aclaraciones o aportes que, a nuestro juicio, contribuyan a una mejor comprensión del sentido y uso de esta tercera edición del *Index*.

Por nuestra parte tenemos que agradecer muy sinceramente la colaboración prestada en la revisión de la traducción y de la edición de este complejo texto a nuestros compañeros Laura Rayón Rumayor y Juan Carlos Torrego Seijo (ambos de la Universidad Alcalá de Henares) y a Montserrat Gusano Liébana y Mari Luz Fernánez Blázquez (las dos de la Universidad Autónoma Madrid).

Agradecimientos

Las ideas para esta nueva edición han sido compartidas y desarrolladas en diálogo con un número muy grande de personas durante la última década. Algunas personas merecen una mención especial. El aliento y los comentarios de Judith Carter han sido fundamentales a la hora de sostenerme en esta tarea, como no menos valioso ha sido compartir gentilmente conmigo su experiencia en el trabajo piloto con el Consejo del Condado de Norfolk. La respuesta positiva del profesorado en este proyecto fue un gran alivio, particularmente su entusiasmo por el marco de los valores. Sue Buckingham hizo sugerencias cuidadosas y me introdujo en el tema de los derechos planetarios, un contenido que en principio me resistía a incorporar pero que después asumí. Un grupo de *buenas gentes* de Cambridge, Anna McIvor, Mark Skipper, Myriam Thomachot y Margaret Parker me dieron parte de su tiempo y de sus conocimientos para reforzar la importancia de hacer alianzas, como un principio básico para la mejora escolar. El peso de la experiencia y los comentarios de Stephen Scoffham, Gill Hope, Jill Matthews, Jonathan Barnes, de la Universidad Católica de Canterbury me dieron confianza en que el trabajo tenía uso teórico y práctico, y no menos importantes fueron sus comentarios a la hora de remodelar el apartado sobre el curriculum. Andreas Hinz, Kari Nes y Barbara Brokamp me dieron su punto de vista como personas que han trabajado durante mucho tiempo con el *Index* en Alemania y Noruega, con Kari haciendo una contribución muy especial, siguiendo la tradición europea sobre didáctica, a la hora de hacer preguntas sobre el contenido curricular y Bárbara con sus ideas perspicaces acerca del proceso con el *Index*. Las sugerencias de Susan Hart y particularmente su aprobación para lo que intentaba hacer fueron muy importantes para mí, como lo fue la reacción de Paul Connerton, como teórico social, al reconocer la importancia de proponer una alternativa de estructuración de conocimientos para la educación.

Jannie Brightman, Mary Young, Jane Carpenter, Alison Peacock, Peter Pope, Hannah Booth, Ben Greig, Katie Booth, Mark Antopolski, Nigel Pickford, Pat Yarker, también me proporcionaron comentarios muy útiles y Sue Spencer, Vicki Berkson, Chris Goodey, Kristine Black-Hawkins, Richard Rieser, Brigid Jackson-Dooley y Janice Howkins, contribuyeron en las primeras discusiones acerca de las revisiones.

Debo un agradecimiento especial a todos los centros escolares que contribuyeron con fotografías y particularmente a Carlos Reyes-Manzo, fotógrafo documental, quien generosamente permitió usar algunas de sus fotografías para ilustrar el apartado *"Construyendo un curriculum para todos"* y a Jill Eastland para sus cultivos de helechos y flores en la Parte 1. No menos importante mención debe hacerse a Artemi Sakellariadis y Em Williams del CSIE por su minuciosidad en la lectura crítica y en los comentarios de los borradores. A Em, también, por su insistencia en una revisión de mi pensamiento binario en relación al género y Artemi por sus considerables esfuerzos en la supervisión de los procesos de diseño y producción.

Debo un agradecimiento especial a Solomon Iyielma y Jo de Bono y al equipo, formado por Gemma Spurling, Domante Putnaite y Renata Bednarczyk de la *Compañía de Cafés de Cambridge* pues muchas de las palabras de esta edición fueron escritas en la esquina donde solía sentarme en ese establecimiento.

Tony Booth, abril de 2011

Centros escolares de Norfolk participantes en el Proyecto piloto del *Index*

Escuela infantil (Infant and nursery school): Clover Hill.
Escuelas infantiles (Infant schools): Colman, Costessy, Lodge Lane, Recreation Road.
Colegios de Educación Primaria (Junior schools): Caister, Edward Worlledge, Lingwood, St. Michael's, Wroughton.
Colegios de Educación Primaria (Primary schools): Bignold, Bishop's, Bluebell, Cawston, Colby Ditchingham Fairstead, Hapton, Heartsease, Roydon, Sporle, Tacolneston, Terrington St John, Tilney St Lawrence, Walpole Highway, Whitefriars, Wicklewood.
Centros de Educación Secundaria (Secondary schools): Broadland High, Downham Market High, Hewett Comprehensive, Hobart High, King Edward VII High, Springwood High.
Centros de Educación Especial (Special schools): Churchill Park, Sidestrand.

Contexto de la tercera edición del *Index*

La "*Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las centros escolares*", el *Index en adelante*, fue publicado por primera vez en el año 2000. Se desarrolló durante un período de tres años, con la ayuda de un equipo de profesores, padres de familia, directivos e investigadores, quienes en conjunto habían desarrollado distintas experiencias fomentando el desarrollo inclusivo de los centros escolares.

El equipo del *Index* fue convocado por Mark Vaughan, entonces director de la CSIE, y Mel Ainscow. En esa oportunidad, centros escolares piloto en Londres, el centro y el norte de Inglaterra realizaron contribuciones importantes para el desarrollo de los materiales. El trabajo inicial se basó en la experiencia del equipo del *Index,* y su contenido final fue desarrollado en forma especial por Mel Ainscow quien trabajó en la mejora escolar, sumado al enfoque de Tony Booth y sus colegas en la *Open University*, quienes vincularon la inclusión con el desarrollo de un sistema comunitario y comprensivo de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria.

El gobierno inglés proporcionó una copia de la primera edición a todos los centros de primaria, secundaria y especiales, así como a las Autoridades Educativas Locales (LEA) en Inglaterra. Una segunda edición, muy similar a la primera, fue publicada en el año 2002. Esta edición simplificó el lenguaje, presentando algunas modificaciones en los indicadores, en respuesta a los comentarios recibidos y a las observaciones de su uso. La segunda edición fue distribuida a todos los centros escolares en Gales, ya fuera en galés o inglés, por la Asamblea de Gales.

Las versiones del *Index* adaptadas para los primeros años y a los centros de educación infantil se desarrollaron también en 2004 y 2006[1]. Además de ampliar la relevancia del *Index* para estudiantes muy jóvenes, las revisiones proporcionaron ideas para la modificación de las futuras ediciones para los centros escolares.

Aunque el *Index* fue diseñado para los centros escolares ingleses, se ha adaptado para su uso en muchos otros países y traducido a treinta y siete idiomas. Un equipo internacional apoyado por la UNESCO revisó las versiones del Index disponibles de forma que también pudiera ser útil para las zonas económicamente pobres de los países del Sur[2].

En esta tercera edición, desarrollada por Tony Booth, se reflejan innumerables discusiones sobre el uso del *Index* con colegas de Inglaterra[3] y todo el mundo. También responde a las sugerencias que han surgido personas de otros países que han analizado cómo traducir y adaptar los materiales. Se ha extendido el trabajo en valores inclusivos y se ha usado para reunir las intervenciones basadas en principios, por ejemplo, las que tienen que ver con la sostenibilidad del medio ambiente. También para trabajar los conceptos de ciudadanía nacional y global, la no violencia o la promoción de la salud. La sección que en ediciones anteriores se denominaba "*movilización de recursos*" se ha diferenciado para reflejar el importante papel de los recursos para el aprendizaje y la participación como un concepto clave que impregna el *Index*. La mayor innovación es una nueva invitación al diálogo sobre el contenido del *curriculum*. Esta aparece en una sección llamada "*La construcción de un curriculum para todos*", que trata de responder a la pregunta: ¿Cuáles son las implicaciones de los valores inclusivos para el contenido de las actividades de enseñanza y aprendizaje y para la forma en la que están estructuradas? El *Index* ahora más que nunca responde a la demanda de precisar las implicaciones de los valores inclusivos en todos los aspectos de las interacciones y prácticas que acontecen *en* los centros escolares y *entre* los centros escolares y sus comunidades.

---

[1] Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2004, 2006). *Index para la inclusión. Desarrollando el juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil,* Bristol: CSIE. (Traducción española disponible en http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf

[2] Booth, T. y Black-Hawkins, K. (2001, 2005). *Developing learning and participation in countries of the south. The role of the Index for inclusion. Paris: UNESCO* (disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001471/147140eo.pdf

[3] Rustemier, S. y Booth, T. (2005). *Learning about the Index in use: a study of the use of the Index for inclusion in schools and LEAS.* Bristol: CSIE.

Palabras de aliento

Este libro contiene muchas palabras. Pero estas palabras tienen poco sentido si no están vinculadas a la reflexión y a la acción. Esperamos que usted utilice los materiales para poner en práctica valores inclusivos, aumentar la participación de todos, el aprendizaje y las relaciones interpersonales y, con ello, vincular la educación al desarrollo de las comunidades y los entornos, local y globalmente.

La inclusión es una empresa compartida. Vemos la promoción del aprendizaje así como la participación y la lucha contra la discriminación, como una tarea que nunca termina, que nos involucra a todos en la reflexión y en la reducción de las barreras que hemos y seguimos creando y que generan fracaso escolar y marginación.

Algunos colegas en Alemania están entre los más creativos, al conseguir que sus comunidades educativas trabajen con los materiales del *Index*. Aunque algunos centros escolares utilizan el *Index* para apoyar la mejora de todo el centro, sin embargo esto no suele ser lo frecuente. Pero lo que si suele ser habitual es que los cambios promovidos por unos pocos terminen siendo compromisos de todo el centro, en la medida que los compañeros y compañeras ven los beneficios que sus colegas tienen al trabajar con los materiales del *Index*. Las ideas que se señalan a continuación - y que pueden servirle para empezar a trabajar con el *Index*-, son una adaptación de una lista de consejos dados por colegas en Alemania [4] con esa finalidad. El punto 9 fue desarrollado gracias a las aportaciones de colegas australianos que han trabajado con el *Index*, de manera igualmente flexible, en Queensland[5]. Estas ideas se desarrollan más profundamente en la Parte 3ª, pero desde este mismo momento invitamos al lector a seguir aportándonos sus reflexiones.

1. Los primeros pasos: cualquier punto de partida es mejor que no comenzar nunca.
2. Mantenga un cuaderno del *Index* por separado para hacer registros de resumen de su trabajo.
3. Si usted trabaja en un centro escolar encuentre colegas que, como usted, deseen participar en el desarrollo de la educación inclusiva. Si usted es un padre / tutor legal de un estudiante o un profesor o profesora joven, busque a otras personas con ideas y preocupaciones similares con las que trabajar.
4. Trate de involucrar a alguien del equipo directivo de su centro en la planificación del trabajo con el *Index.*
5. Seleccione alguna de las preguntas para compartir con otros lo que usted piensa que podría llevar a la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación en su centro. Piense en cómo los recursos que hasta ahora han sido ignorados pueden movilizarse para mejorar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado. Considere cómo el personal, los estudiantes, las familias, las redes locales pueden aportar sus conocimientos y experiencia para identificar y superar barreras.
6. Trate de cambiar algo pequeño que esté a su alcance.
7. Haga una lista de iniciativas ya existentes en su centro, ¿cómo puede el *Index* ayudar a integrarlas en un marco común?
8. Considere el marco de los valores que aparece en la Parte 2 del *Index.* ¿Qué podría cambiar usted para hacer que sus prácticas escolares reflejen más fielmente sus valores?
9. Analice iniciativas que usted y otros estén tratando de llevar a cabo como centro escolar, aunque no estén seguros de que las mismas vayan a ser exitosas. Tal vez sea el *plan de mejora* que actualmente estén desarrollando. Explore el grado en que el *Index* podría modificar lo que está tratando de hacer y ayúdese con él.
10. Si va a utilizar los materiales para vincularlos a la mejora de todo el centro escolar, contacte con alguien con experiencia de trabajo con el *Index*, para solicitar ayuda.

[4] Barbara Brokamp, Montag Stiftung Jugend y Gesellschaft, *Consejos prácticos.*
[5] Suzanne Carrington y Robinson Robin, *comunicación personal*

Parte 1

Una visión general del *Index*



Reseña del *Index*

¿Cómo puede la *la Guía para la educación inclusiva* ayudar a que tu centro escolar mejore?

La "Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares" es un conjunto de materiales de apoyo a la auto-evaluación de todos los aspectos de un centro escolar, incluyendo las actividades en el recreo y en las aulas, así como en las comunidades y en el contexto en el que se encuentra. Se anima a que todo el personal, los padres y tutores, así como los propios estudiantes (sean niños, adolescentes o jóvenes según el caso), contribuyan a la implementación de un plan inclusivo.

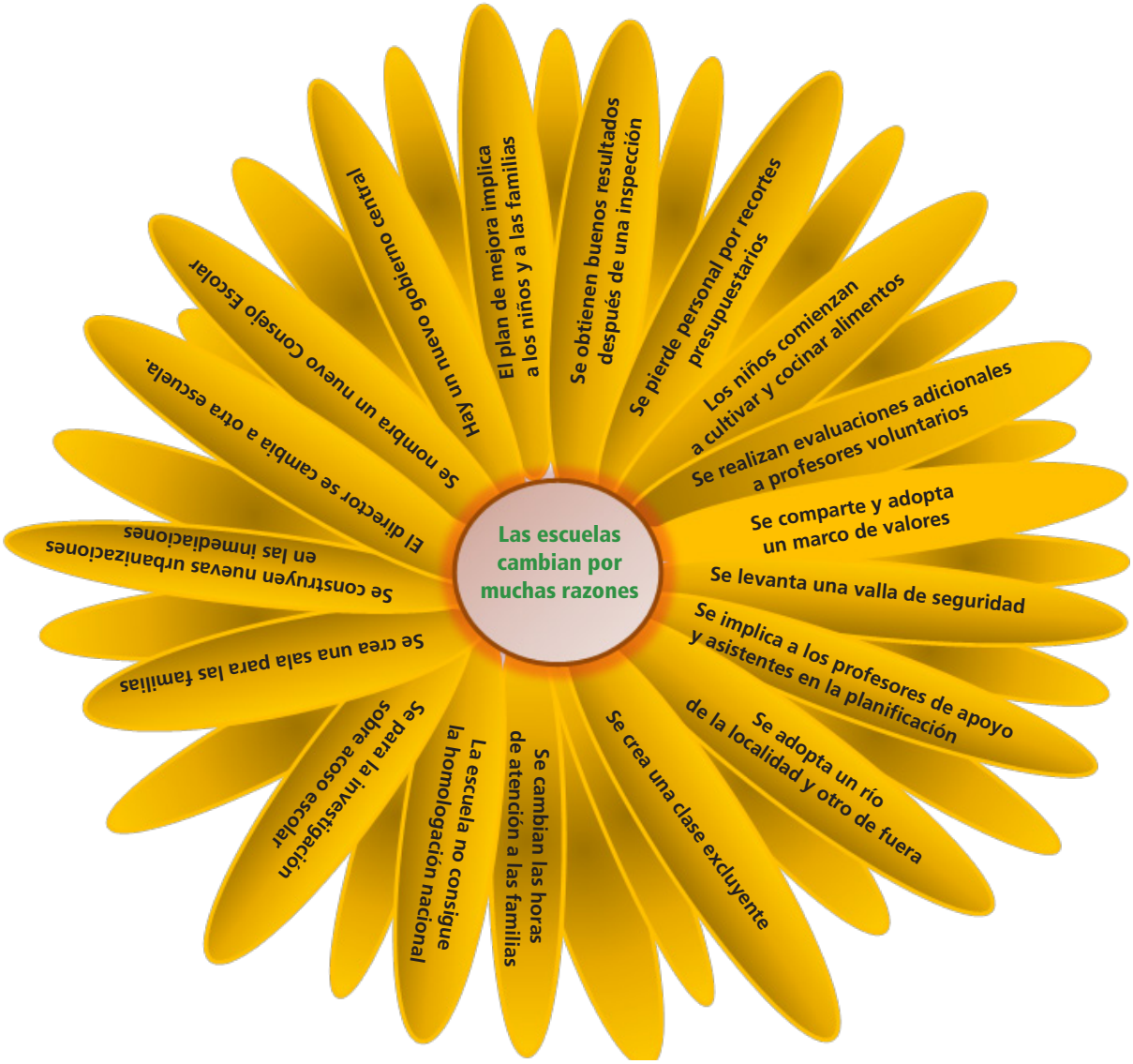


La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra.

¿Cómo cambian los centros escolares?

Los centros educativos están siempre cambiando, de distintas formas y por distintas razones. Solo algunos de estos cambios ocurren como resultado de un plan de mejora escolar explícito.

Los cambios pueden no ser consistentes entre sí o con el desarrollo de la inclusión.



¿Todos los cambios que se producen en su centro "empujan" en la misma dirección?

¿Todos los cambios apoyan la inclusión?

¿Cuándo es inclusivo un proceso de mejora escolar?

El cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos.

Hacer lo correcto implica relacionar las distintas prácticas y acciones escolares con los valores. Relacionar tus acciones con tus valores puede ser el paso más práctico para la mejora de tu centro.

La participación implica aprender, jugar o trabajar en colaboración con otros. Se trata de poder hacer elecciones y de tener algo que decir sobre lo que hacemos. Más profundamente tiene que ver con ser reconocido y aceptado por nosotros mismos

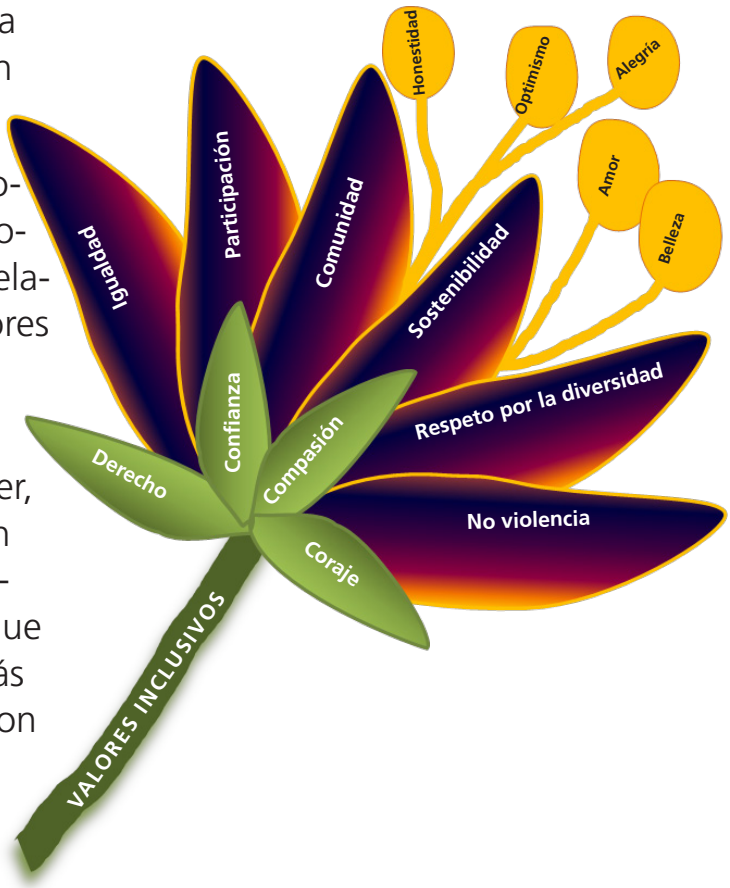


Tabla 1	La inclusión en la educación significa...

- Poner los valores inclusivos en acción.
- Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
- Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
- Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
- Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
- Vincular la educación a realidades locales y globales.
- Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
- Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
- Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
- Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.
- Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
- Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
- Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

El desarrollo inclusivo reúne todos los enfoques para la mejora escolar

Hay otros intentos que persiguen el mismo fin de promover la mejora educativa en los centros escolares, que reflejan valores similares a los del *Index* y que se superponen con su contenido y enfoque. El *Index* puede ayudar a vincularlas en torno a un enfoque o marco de referencia común para la mejora; vendría a ser como un solo árbol con muchas raíces. Con ello se trata de reducir la fragmentación de políticas e iniciativas que, de lo contrario, generan una sobrecarga en las ya de por sí apretadas agendas de trabajo de todos los centros escolares.



Trabajar en los centros con cualquiera de estas iniciativas aumenta el número de personas que están interesadas en la aplicación de los valores inclusivos. No importa si es el concepto de inclusión, o cualquiera de las otras iniciativas, la que es escogida para integrar estas actividades. Lo importante es que se necesita que estén unidas entre sí, para generar alianzas entre sus defensores. Las fuerzas de "la exclusión y la injusticia" son demasiado potentes como para permitirnos el lujo de la división entre quienes comparten los principales valores inclusivos.

¿Cómo trabajar con el *Index*?

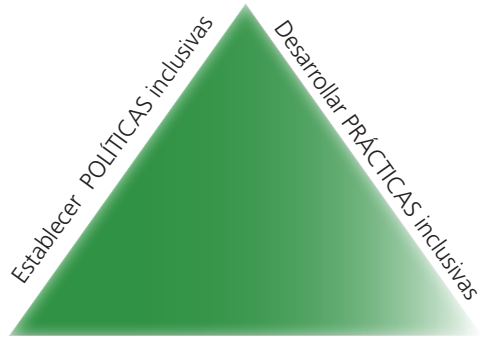
La mejora con una orientación inclusiva ocurre cuando los adultos y los estudiantes vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto prácticas educativas que convergen hacia esos valores. Ello puede hacerse de modo informal, pero estas acciones serán a la larga poco incisivas a menos que haya también un compromiso de hacer un plan formal de mejora que refleje tales valores inclusivos.

El *Index* facilita sobremanera esta planificación, ayudando en la fase de la evaluación detallada del centro y su relación con sus comunidades y con el contexto en el que se desarrolla, incorporando para ello al personal, a los directivos, a los padres o tutores y a los estudiantes. Este proceso en sí mismo ya contribuye al desarrollo inclusivo del centro escolar, en tanto que se fundamenta en la reflexión sobre lo que ya se conoce, al tiempo que alienta una mayor investigación. Se basa en conceptos como "barreras para el aprendizaje y la participación", "recursos para apoyar el aprendizaje" y la "participación y el apoyo para la diversidad". En esencia hablamos de un proceso de reflexión compartida, actividad que está en el corazón y en la naturaleza del *Index*.

Dicha reflexión y evaluación ha de hacerse en tres planos o dimensiones fundamentales en la vida escolar de cualquier centro educativo, sea de educación infantil, primaria o secundaria: las culturas escolares, las políticas y las prácticas.

Las **Políticas** tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las **Prácticas** se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende. Las **Culturas** reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa. Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora.

Cada dimensión se divide en dos secciones. Las dimensiones y las secciones configuran un marco de planificación; los distintos epígrafes en cada sección ayudan a asegurar que las acciones de la planificación se apoyen mutuamente.

Dimensiones del *Index*	Marco de planificación
 Crear CULTURAS inclusivas	Dimensión A: Creando culturas inclusivas A1: Construyendo comunidad A2: Estableciendo valores inclusivos Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas B1: Desarrollando un centro escolar para todos B2: Organizando el apoyo a la diversidad Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas C1: Construyendo un curriculum para todos. C2: Orquestando el aprendizaje.

El conjunto de indicadores, junto con las aspiraciones de su propio centro, si es el caso, contribuyen y facilitan la tarea de darle forma a una revisión más detallada del mismo. Cada indicador está vinculado a preguntas que definen su significado y mejoran la exploración, desencadenando, a su vez, la reflexión y diálogo continuo, lo que posibilita el planteamiento de nuevas preguntas. Reflexionar, "hacerse preguntas" sobre el proceso y las consecuencias de llevar (o no) los valores inclusivos a los sistemas de prácticas escolares, es la quintaesencia del *Index*. Es muy importante legitimar las preguntas como una manera genuina de mejorar la propia práctica.

Dimensiones y secciones	Indicadores	Preguntas
Estructuran el plan de mejora	Ayudan a concentrarse en las áreas que se desean cambiar	Apoyan una revisión más fina y detallada, para que afloren los desafíos y las cuestiones que han de ser abordadas
		

Indicadores

Dimensión A: crear culturas inclusivas

A1: Construyendo comunidad

1. Todo el mundo es bienvenido.
2. El equipo educativo coopera.
3. Los estudiantes se ayudan mutuamente.
4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.
5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.
6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.
7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.
8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.
9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.
10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.
11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.

A2: Estableciendo valores inclusivos

1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.
2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.
3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.
4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.
6. Los estudiantes son valorados por igual.
7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.
8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.

Dimensión B: estableciendo políticas inclusivas

B1: Desarrollando un centro escolar para todos.

1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.
2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
3. Los nombramientos y los ascensos son justos.
4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.
5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.
6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.
7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.
8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.
10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.
11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.
12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua.
13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

B2: Organizando el apoyo a la diversidad

1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.
2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.
3. El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.
4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.
5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.
6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.
7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.
8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.
9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying").

Dimensión C: desarrollar prácticas inclusivas

C1: Construyendo un curriculum para todos

1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.
3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
8. Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.
9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

C2: Orquestando el aprendizaje

1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.
2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.
4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.
5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.
6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.
7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.
8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.
9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.
10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.
11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.
12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.
13. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.
14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

Un indicador y sus preguntas

A2.8 El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos

A1.9 Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género;
B2.9 Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying").

a) ¿La no violencia es entendida como una interacción no represiva así como la ausencia de conflicto físico?
b) ¿Los conflictos en el centro escolar son resueltos mediante el diálogo y no mediante coacciones por la diferencias de estatus o por la fuerza?
c) ¿La interacción entre los adultos representa un modelo no represivo?
d) ¿Las personas aprenden a responder a las amenazas sobre sus ideas de una manera que provoque la reflexión sobre qué es lo que se debe pensar o hacer de forma diferente?
e) ¿Todas las personas aprenden habilidades de negociación, resolución y mediación de conflictos?
f) ¿El abuso, la discriminación, el acoso y la intimidación son entendidos como formas de violencia?
g) ¿Se entiende que la colaboración es más fácil cuando la gente se siente segura del reconocimiento de su identidad?
h) ¿Los debates tienen un moderador que ejerce de mediador, de modo que no están dominados por un individuo, grupo o género?
i) ¿Se ayuda a aquellos que a menudo están excesivamente enfadados a encontrar maneras no agresivas de expresarse?
j) ¿Se desarrollan actividades con los estudiantes orientadas a promover la confianza y la asertividad sin agresividad, como es el caso de las artes marciales?
k) ¿Se potencia que las personas respeten las contribuciones de los demás y se ayuden mutuamente?
l) ¿La gente reflexiona sobre cómo sus sentimientos sobre los demás afectan a sus interacciones con ellos?
m) ¿Los estudiantes utilizan la poesía, la literatura, la música, el teatro o los títeres para entender los sentimientos?
n) ¿Los estudiantes aprenden acerca de las consecuencias de utilizar la venganza para actuar ante conflictos individuales e internacionales?
o) ¿Los estudiantes y los adultos discuten los límites de la representación de la violencia, incluida las relaciones degradantes entre géneros en películas y juegos de ordenador?
p) ¿El centro escolar pone mayor énfasis en los estudiantes y en las familias que en sus prioridades de negocio?
q) ¿El centro escolar evita tratar a los estudiantes como "maquinas" de hacer exámenes?
r) ¿Se enseña a los estudiantes acerca de los orígenes de los conflictos sobre territorios, identidades, recursos y sobre la intolerancia a la diferencia, y cómo se pueden reducir a través de medios pacíficos?
s) ¿Los estudiantes aprenden a cuestionar la necesidad de dominancia de un género sobre otro?
t) ¿Los estudiantes tienen presente la violencia entre géneros y cómo dichos patrones de violencia pueden interrumpirse?
u) ¿Se explora cómo algunas identidades masculinas fomentan la violencia hacia los hombres y mujeres?
v) ¿Se entiende cómo los hombres y las mujeres pueden contribuir a la formación de una masculinidad agresiva en los estudiantes?
w) ¿Los estudiantes analizan lo que ganan y pierden uniéndose a pandillas violentas y cómo la violencia entre bandas se pueden evitar, dentro y fuera del centro escolar?
x) ¿Se ayuda a los estudiantes a encontrar actividades fuera del centro escolar para reducir cualquier implicación en la violencia entre pandillas?
y) ¿Se alienta a los estudiantes a que se opongan a llevar cuchillos u otras armas al centro?
z) ¿Se considera que la violencia, dirigida internamente, puede producir depresión y autolesión?
aa) _____
ab) _____
ac) _____

Parte 2

Un enfoque integrado para la mejora de tu centro



Un enfoque integrado para la mejora escolar en tu centro

La Parte 2 del *Index* introduce un enfoque integrado para la mejora escolar con una orientación inclusiva. Define la inclusión como la puesta en acción de valores inclusivos.

Proporciona un marco de valores como fundamento de las prácticas educativas basadas en principios. Se muestra cómo el enfoque del *Index* abarca principios ligados a los derechos, la participación democrática, la sostenibilidad medio ambiental, la ciudadanía global, la promoción de la salud, la no violencia o la no discriminación. Sostiene que estos intereses comunes se implementan mejor cuando se coordinan en un enfoque integrado como el dispuesto por el *Index*. La parte 2 también establece una base para un nuevo curriculum, como una respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las implicaciones de los valores inclusivos para lo que se aprende y se enseña en los centros escolares? Este es un intento de llenar un vacío de muchos años en las discusiones sobre la inclusión, también evidente en las ediciones anteriores del *Index*.

Partimos de la idea de que el profesorado y los estudiantes ya poseen un conocimiento bastante detallado sobre lo que se podría cambiar y mejorar en sus respectivos centros. Se presentan los conceptos de "barreras para el aprendizaje y la participación", "recursos para apoyar el aprendizaje y la participación" y "apoyo a la diversidad" como una forma distinta a la habitual para llevar a cabo una exploración abierta y compartida de este conocimiento y plantear ideas para futuras investigaciones. Posteriormente, introducimos los principales materiales para la revisión y la mejora que proporciona el *Index*, estructurados, como ya se ha mencionado, en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas.

Los indicadores y las preguntas invitan a reflexionar sobre las implicaciones de los valores inclusivos para "los sistemas de prácticas"[6] en todos los aspectos del centro escolar, su entorno y las comunidades. Esto ayuda a identificar las barreras y los recursos. Junto con los cuestionarios, estos materiales proporcionan un potente medio para construir sobre lo que ya es conocido, facilitando una revisión más detallada de lo que está pasando, y con el fin de producir y poner en práctica un plan de mejora inclusivo. El *Index* facilita así una planificación más sistemática de la mejora por quienes, momento a momento, viven con valores compartidos en sus respectivas comunidades.

Una guía para la inclusión 23
Desarrollando un marco de valores 25
Estableciendo alianzas 33
Prestando atención al curriculum 38
Barreras, recursos y apoyos 44
La revisión de los materiales 49

[6] NOTA DE LOS TRADUCTORES: Nos ha parecido muy útil en este contexto, el concepto de *"sistemas de prácticas"* que Puig Rovira, Doménech, Gijón, Martín, Rubio y Trilla, (2012,) desarrollan en su obra *Cultura Moral y Educación* (Barcelona: Graó), y que definen como "…el conjunto de disposiciones, acciones y actividades que funcionan en un centro escolar o en una entidad educativa no formal. Prácticas que unas veces han supuesto un trabajo consciente de diseño y aplicación, pero que otras veces se llevan a cabo de forma casi inconsciente. Y prácticas que no siempre proporcionan experiencias positivas, sino que también vehiculan comportamientos y concepciones reprobables" (pág. 90).

Una guía para la inclusión

La *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* ofrece su apoyo a través de un proceso de auto-evaluación y mejora desde un enfoque diferente al que habitualmente utilizan los servicios de Inspección o Supervisión: la competición y el miedo al fracaso. Le proporciona la oportunidad de mejorar su centro en colaboración con los demás de acuerdo a sus propios principios. Algo que se puede conseguir de muchas maneras diferentes. El *Index* puede ayudar a aclarar y pensar acciones individuales y colectivas, así como organizar el centro y toda la estructura y el desarrollo de la comunidad educativa. El *Index* puede ser utilizado por el profesorado, por el personal no docente, y por los padres o tutores legales del alumnado. En definitiva, lo que se promueve es el dialogo participativo e igualitario acerca de lo que los estudiantes podrían aprender en los centros escolares.

Los materiales están diseñados para aprovechar la riqueza de conocimientos y experiencias del personal, los estudiantes y sus familias, sobre la naturaleza de su centro y sobre cómo puede ser mejorado. El proceso de trabajo con el *Index* permite que estos ricos recursos sean compartidos para progresar hacia ese objetivo. Se trata de un documento flexible y abierto que puede ayudar a todos a encontrar sus propios pasos a seguir en la mejora de su centro. El *Index* puede ser utilizado para apoyar los procesos que intervienen en el desarrollo, el aprendizaje, y la participación de todo el alumnado y en la reducción de todas las presiones excluyentes.

Una idea muy importante: algunas personas han sugerido que los materiales del *Index,* con sus indicadores y preguntas, son demasiado extensos y que esto puede ser abrumador. También que plantean más problemas de los que cualquier centro escolar podría prever afrontar en un tiempo razonable. Creemos que estas afirmaciones ponen de manifiesto una falta de comprensión de cómo se deben utilizar los materiales del *Index*. Sin duda alguna, los centros escolares de todos los niveles educativos son realidades complejas. Como una guía de una ciudad o de un país, el *Index* permite a las personas seleccionar los lugares que desean visitar, dejando abierta la posibilidad de volver en otra ocasión para explorar nuevos lugares. El *Index* se debe entender, entonces, como una guía completa del territorio y como una herramienta para ayudar a las personas, trabajando juntas, a decidir cuál será el primer paso a dar para mejorar, y cómo elaborar un plan para ello y llevarlo a cabo. Sin embargo, al igual que algunas personas no planean su visita a un país de antemano hasta que llegan a un lugar y empiezan a explorarlo, habrá equipos docentes que solo encuentren interesante y útil una parte del *Index*, tal vez incluso una sola pregunta, para iniciar sus reflexiones e indagaciones para la acción a partir de ahí.

Queremos resaltar la idea de que utilizar el *Index* no es una iniciativa *adicional* sino una forma de mejorar los centros escolares de acuerdo a valores inclusivos. No es una alternativa a la obtención de rendimientos escolares de excelencia para algunos, sino que tiene que ver con la mejora del aprendizaje y el rendimiento de *todos los estudiantes*, promovido a través de la colaboración y la atención a la diversidad en la enseñanza. Promueve un aprendizaje activo en el que los estudiantes integren lo que se les enseña con su propia experiencia y así comprometerse con la realidad de sus mundos. Se trata, en definitiva, de un documento práctico, que invita a la reflexión sobre lo que la inclusión podría significar para todos los "sistemas de prácticas" en un centro escolar con lo que ocurre en las salas de profesores, en las aulas, en los patios de recreo, en las relaciones dentro del centro escolar, con las familias y con las comunidades. En la medida que se consiga este cambio en la cultura de los centros, será más fácil iniciar y sostener los ciclos de mejora necesarios para avanzar hacia la meta de la inclusión.

Invitando a un diálogo

En el corazón del *Index* hay cientos de preguntas, de las cuales una sola podría llegar a ser el inicio de una larga reflexión y provocar otra larga cadena de preguntas y respuestas. Los materiales del *Index*, por tanto, no prescriben lo que la gente debe hacer o pensar; están ahí para promover el diálogo y la reflexión compartida. Cuando dos o más personas dialogan desde la base de la igualdad, la honestidad y la confianza, cabe una exploración mutua de las opiniones del otro y sus concepciones. Escuchar es más importante que hablar. El apego a las posiciones anteriores se reduce, al menos temporalmente, de modo que la investigación compartida se siente como genuina por todos los involucrados. Lo que cuenta en la conversación es negociado y, poco a poco, se convierte en una responsabilidad compartida. El diálogo ha sido comparado con la discusión, palabra derivada de la misma raíz que "percusión" y "conmoción"[7]. Aunque la discusión también puede tener un sentido más suave, el contraste presentado puede ser instructivo.

[7] Boem, D. (1996). *On dialogue*. Londres: Routledge.

Clarificando la inclusión

La inclusión en el *Index* es un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad. Está vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación. No se trata de un aspecto de la educación relacionado con un determinado grupo de estudiantes. Tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora o innovación que habitualmente se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas, para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo: los estudiantes y sus familias, el personal, el equipo directivo, y otros miembros de la comunidad.

Cada uno tiene su propio significado para la inclusión. Conceptos complejos como la inclusión, no pueden ser capturados en una sola frase. De hecho, muchas personas encuentran que su noción de inclusión se hace más clara cuando revisan los indicadores y las preguntas del *Index.* El examen de las implicaciones prácticas de la inclusión puede llevar a un mayor consenso sobre lo que significa, de un modo más eficaz que intentándolo hacer a través de discusiones teóricas que están separadas de la práctica.

Algunas de las características de nuestro enfoque de inclusión se resumen en la Tabla 1. Vemos la inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el curriculum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. Se refiere a escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas. Está tan relacionado con las familias y con el personal en los centros escolares como lo está con los estudiantes. No podemos apoyar la participación de los estudiantes si los adultos que trabajan con ellos no tienen voz en las decisiones que afectan a su trabajo. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que la mayoría de la gente suele pensar en la inclusión como relativa a la participación de los estudiantes con discapacidad o a aquellos clasificados como "*con necesidades educativas especiales*" o con etiquetas similares. Vemos este punto de vista como problemático; lo discutiremos más adelante al abordar el concepto de barreras al aprendizaje y la participación.

Las ideas acerca de la inclusión se confunden con el uso del término "Inclusión social". "Inclusión social" a veces se utiliza para significar "la superación de situaciones de privación", como la pobreza o la insuficiencia de la vivienda, aunque en otras ocasiones parece significar la superación del estigma asociado a la desventaja, en lugar de la desventaja en sí misma. La inclusión social también se utiliza en documentos gubernamentales y por educadores en el sentido de superar "problemas conductuales" y de relación. Una docente que participó en un proyecto de investigación[8] se presentó a sí misma y a una colega con las siguientes palabras: "Yo soy la de inclusión –necesidades especiales, y ella es la de inclusión social– malos estudiantes". Pero la idea de que la "inclusión" debe referirse a un grupo, mientras que "inclusión social" se refiere a otro, es inútil. Dado que la inclusión a menudo es utilizada para referirse a las personas con discapacidad puede fomentar la creencia de que estas no son objeto de exclusión social, y que su situación es el resultado natural de sus déficits o condiciones de salud. Todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, y surgen en la interacción entre las personas y los contextos en los que se desarrollan o desenvuelven.

El aumento de la inclusión implica reducir la exclusión. Involucra la lucha contra las presiones excluyentes que impiden la participación. Puesto que estamos tratando de promover una visión coherente sobre los centros escolares, preferimos definir nuestros conceptos nosotros mismos. Sin embargo, la "exclusión" se utiliza a menudo de una manera específica. Por ejemplo en el Reino Unido y siguiendo la Ley de Educación de 1986, se utiliza para referirse a la "expulsión disciplinaria del centro por un determinado tiempo o de forma definitiva", por infracciones o incumplimiento de las normas de convivencia del centro. Este uso ha persistido. La separación de los estudiantes de los centros escolares por razones disciplinarias en general marca una etapa particular en el desarrollo de los procesos de exclusión.

Aumentar la participación de todo el mundo implica un cambio en los sistemas educativos y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado, mediante estrategias que permitan que *todo el mundo se sienta valorado por igual.* No es suficiente que nuestros sistemas y condiciones "respondan simplemente a la diversidad" de los estudiantes, ya que esto todavía podría implicar la creación de centros o agrupamientos diferentes para según qué tipo de estudiantes y, consecuentemente, el establecimiento de una jerarquía de valor dentro de cada centro y entre centros escolares. Son los casos en los que los centros "responden a la diversidad" mediante la selección de los estudiantes de acuerdo con su nivel de logro, discapacidad, religión o estatus socio-económico. La división de los estudiantes de acuerdo con su nivel de logro va generalmente acompañada de la adscripción de "etiquetas" de mayor o menor capacidad, algo que ocurre desde muy temprana edad. Esta situación condiciona los logros futuros y afecta a las auto-expectativas. Cuando se valora igualmente a todos, los centros escolares reciben a todos los estudiantes que viven dentro de su entorno próximo. La inclusión está, pues, vinculada al desarrollo de "*una escuela común para todos*"; a una enseñanza comprensiva desde la educación infantil, hasta la educación secundaria.

[8] Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving school, developing inclusion.* Londres: Routledge.

Desarrollando un marco de valores

Una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción. Se trata de un compromiso con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Si no está relacionada con valores profundamente arraigados, entonces la llamada a la inclusión puede representar simplemente la conformidad con una "nueva moda educativa" o la complacencia superficial con las instrucciones que emanan de la administración.

Los valores son guías fundamentales y promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido de dirección, definiendo un destino. No sabemos si estamos haciendo, o si hemos hecho lo correcto, sin entender la relación entre nuestras acciones y nuestros valores. Todas las acciones que afectan a los demás se basan en valores. Cada acción se convierte en un argumento moral, seamos o no conscientes de ello. Es una forma de decir *"esto es lo que hay que hacer, es lo correcto"*. Cuando explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y educarnos, ahora y en el futuro.

Ser claro acerca de la relación entre valores y acciones es el paso más práctico que se puede tomar en la educación. Los valores nos guían para saber lo que debemos hacer, y para comprender las acciones de otros. En los centros escolares esto significa vincular los valores a los diferentes "sistemas de prácticas"[9] que en ellos se establecen, desde el curriculum, a las formas de enseñar y a las actividades de aprendizaje, pasando por el clima de relaciones y la interacción en la sala de profesores, y llegando a lo que ocurre en las áreas de juego y los recreos o en las relaciones entre los estudiantes y los adultos. ¡El *Index* te invita a desarrollar planes de mejora educativa en tu centro que implementen acciones y prácticas surgidas de valores profundamente arraigados en uno mismo, en lugar de en una serie de programas o iniciativas diseñadas por otros y sustentada en valores que rechazas!

El marco de valores que vamos a presentar, y que en su conjunto apoyan el desarrollo inclusivo de la educación escolar, está formado por una cuidadosa unión de piezas, relativas a temas relacionados con la igualdad, los derechos, la participación de la comunidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad, la valentía, la alegría, el amor, la esperanza, el optimismo y la belleza. Cada una de estas palabras representa un valor, que solo puede ser entendido a través de la descripción más detallada de su significado que damos a continuación. Cada valor resume un área de acción amplia y la aspiración a una educación y una sociedad más justa. La lista es el resultado de numerosas discusiones con profesorado, estudiantes y otros profesionales de la educación en el Reino Unido y en todo el mundo. Por ejemplo, la decisión final de incluir los valores vinculados a la honestidad, la confianza y el coraje surgió de una serie de talleres en las ediciones previas del *Index,* en el que colegas en puestos de responsabilidad en sus respectivos centros describieron el proceso de construcción del valor de "ser honestos" acerca del reconocimiento de sus propias debilidades, así como de sus fortalezas y cómo este reconocimiento fue posible en los talleres, gracias a la participación en un tarea en común con otras personas que se ganaron su confianza al participar sin criticar ni culpar.

Todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, pero cinco de ellos *–igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad*, y *sostenibilidad*– pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas. Los *derechos* surgen de la valoración de la igualdad, pero se incluyen por separado. Esto es debido a la importancia estratégica del concepto de *derechos* en la promoción del reconocimiento de la igual dignidad de las personas y en la lucha contra la discriminación. El resto de los valores se han añadido para completar un marco, que nos hace pensar acerca de las formas de vida que deseamos promover para nosotros y para nuestros hijos. ¡Si usted duda de la contribución de un determinado valor, trate de quitarlo de la educación! ¿Qué sería de la educación, por ejemplo, sin confianza, honestidad, coraje o compasión? ¿Qué ocurriría si no hubiera alegría, amor, esperanza o belleza?

Es posible dividir o diferenciar el marco de valores propuesto, como aparece en la Tabla 2, en la medida que algunos de ellos en particular hacen más hincapié en las *estructuras*, mientras que otros inciden más en el carácter y la calidad de las *relaciones* y un tercer grupo se vincula a la tarea de alimentar el *espíritu humano*. Sin embargo, es importante reconocer que todos estos valores están interrelacionados y unos y otros afectan en algún grado a las estructuras, se refieren a las relaciones y tienen una conexión espiritual.

[9] NOTA DE LOS TRADUCTORES. Ver Puig et al (2012), nota nº 7.

Tabla 2	Valores inclusivos	
Estructuras	**Relaciones**	**Espíritu**
Igualdad	Respeto a la Diversidad	Alegría
Derechos	No – violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

Igualdad

La *igualdad* y las nociones relacionadas con ella; la equidad, la imparcialidad y la justicia, son centrales en el marco de valores inclusivos. La desigualdad, la inequidad, la parcialidad y la injusticia son formas de exclusión. La igualdad no significa que todos sean lo mismo o que sean tratados de la misma manera, sino que todo el mundo sea tratado "como de igual valor". Esto tiene implicaciones en cómo los adultos y los estudiantes se comportan los unos hacia los otros en los centros escolares. Afecta a la forma en que los estudiantes se agrupan dentro de los centros escolares y las clases, evitando las jerarquías de valor. Se trata, también, sobre la forma en que se administra el centro escolar. Una visión inclusiva de la igualdad no es "igualdad de oportunidades" para situaciones de desigualdad, riqueza y condiciones de vida, sino de la reducción de tales desigualdades. Reflexionar sobre la aceptación de la gente con desigualdades a nivel nacional y mundial, en las condiciones de riqueza o de vida, revela profundos desacuerdos sobre la inclusión. A menudo, las personas no se comportan como si "cada vida y cada muerte fuesen de igual valor", no solo porque naturalmente estén más preocupados por los más cercanos a ellos, sino porque no piensan que el sufrimiento de otras personas, ya sea de sus propias familias, barrios o países, deba impulsar alguna acción para reducirlo.

Derechos

Un enfoque de *derechos* se basa en una preocupación por la igualdad. Es una forma de expresar el igual valor de las personas, ya que tienen los mismos derechos. Para invocar los derechos se debe decir que todo el mundo tiene el mismo derecho a la libertad de querer y a la libertad para actuar. Así todos tienen el mismo derecho a la alimentación, refugio, protección y cuidado y a la participación como ciudadanos. Donde las acciones lleven a la desigualdad, entonces no puede argumentarse que se tiene derecho a llevarlas a cabo. Por ello, se debe reconsiderar la idea de aceptar como un valor absoluto el derecho a elegir o de elección a la propiedad de bienes, si con ello se agrava la desigualdad para que otros puedan ejercer sus derechos. Los estudiantes y jóvenes tienen derecho a una educación gratuita y pública (que el Estado debe proveer) de alta calidad en su localidad. La promoción de los derechos humanos en la educación fomenta el desarrollo de la reciprocidad y el cuidado en las relaciones con los otros. La gente a veces desea vincular derechos y responsabilidades, pero esto es un error si se entiende como que la concesión de derechos está condicionada a un determinado comportamiento o forma de ser. *Los derechos son incondicionales*. Sin embargo, los derechos pueden entrar en conflicto y esto puede significar, por ejemplo, que el derecho a la seguridad de una persona puede implicar restricciones a la libertad de otros. Es evidente que como la igualdad, el resto de los *derechos* también quedan restringidos en la práctica, a pesar de un aparente compromiso de cumplir con su expresión en los documentos de las Naciones Unidas. Esto es evidente y se pone de manifiesto a partir de la indiferencia generalizada en todo el mundo hacia el cumplimiento de ciertos derechos y la falta de intentos serios para hacer frente a las violaciones y vulneraciones de los mismos. La consideración de los derechos humanos puede también conducir a preguntas sobre el tratamiento de los *no-humanos* y la idea de extender los derechos a todas las formas de vida e incluso a la integridad del planeta.



Participación

La participación en educación del equipo educativo, los jóvenes y sus familias, tampoco se busca con frecuencia. La participación va más allá, pero comienza con simplemente *estar ahí*, estar donde otros pueden hacerlo sin restricciones. La participación implica dos elementos: la acción participativa o actividad y la participación en sí misma. Una persona participa no solo cuando está involucrada en actividades conjuntas, sino también cuando se siente implicada y aceptada. La participación es estar y colaborar con otros. Se trata de igual modo de involucrarse activamente en el aprendizaje. Hace mención a la tarea de participar en las decisiones sobre la propia vida, incluida la educación y enlaza con las ideas de *democracia y libertad.* Implica también la importancia de reconocer el derecho "a no participar", de afirmar la autonomía contra el grupo diciendo "¡no!". Esto implica coraje. Cuando somos conscientes de la fuente y naturaleza de nuestros actos, intenciones y sentimientos, esto puede ayudar a participar activamente. La participación involucra el diálogo con otros basado en la igualdad y requiere reflexionar deliberadamente acerca de las diferencias de estatus y de poder. La participación se incrementa cuando al involucrarse con otros se refuerza el sentido de identidad, cuando somos aceptados y valorados por quienes somos.

Respeto a la diversidad

El respeto inclusivo implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad gracias a su individualidad, así como a través de sus acciones positivas. No tiene nada que ver con ceder ante las personas o plegarse ante ellas debido a su posición o autoridad. La "diversidad" incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria. Sin embargo, su uso a veces queda corrompido al vincularla con la "anormalidad", los que no son como "nosotros". Cuando los grupos y las comunidades se ven como homogéneas y cuando las diferencias entre ellos no son reconocidas, el valor de la diversidad se pierde. Una respuesta global a la diversidad da la bienvenida a la creación de diversos grupos y respeta la igual dignidad de los demás, independientemente de la diferencia percibida. En este punto de vista la diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar.

Esta respuesta contrasta con la respuesta selectiva que tanta presencia tiene en el sistema educativo y mediante la cual se busca, ilusoriamente, mantener una uniformidad mediante la categorización y la división de la gente en grupos organizados de acuerdo a una determinada dimensión, que casi siempre suele llevar asociada una jerarquía de valor. Sin embargo, la valoración de la diversidad tiene sus límites. Esto no significa que aceptemos o valoremos los esfuerzos destructivos de la gente hacia los demás o hacia el medio ambiente (violación de derechos, por ejemplo), aunque esto está firmemente integrado en sus identidades. Un rechazo de la diferencia común implica la negación del otro en nosotros mismos. Ocurre, por ejemplo, cuando la gente no quiere reconocer que también tendrá un deterioro físico y que llegará la vejez, lo que hace que tiendan a separarse y a discriminar por su edad o por su discapacidad a ciertas personas. Un enfoque inclusivo de la diversidad implica la comprensión y oposición hacia *los peligros destructivos que equiparan diferencia con inferioridad.* Cuando esto sucede y se convierte en una creencia profundamente arraigada en una cultura, vemos aflorar la discriminación sistemática o incluso el genocidio[10].

Comunidad

La preocupación por construir comunidad implica un reconocimiento de que vivimos en relación con los demás y que las amistades son fundamentales para nuestro bienestar. Construimos comunidad a través de culturas que fomentan la colaboración. Una visión inclusiva de la comunidad se extiende más allá de la obligación con la familia y las amistades, a un sentimiento de solidaridad más amplio. Está vinculada a un sentido de responsabilidad hacia los demás y con las ideas de servicio público, ciudadanía, ciudadanía global y reconocimiento de la interdependencia global. La comunidad de una escuela inclusiva ofrece un modelo de lo que significa responsabilizarse, activando los derechos de los ciudadanos respetados fuera del centro escolar. Las *comunidades inclusivas* están siempre abiertas, y se enriquecen con nuevos miembros que contribuyen a su transformación. En la educación, la inclusión implica el desarrollo mutuo de relaciones sostenibles entre los centros escolares y las comunidades del entorno. Preocuparse por la comunidad es actuar colaborativamente, colegiada y solidariamente; conduce a una comprensión de cómo el progreso en el cambio de las instituciones puede ser mejor cuando las personas se unen en acciones conjuntas y colaborativas.

[10] Esta última frase requiere una referencia a la obra Primo Levi (1996). *Survival in Auschwitz* Nueva York: Collier Books, (p. 9): "Muchas personas –muchas naciones– pueden encontrarse manteniendo la creencia, más o menos explícitamente, de que todo extranjero es un enemigo". La mayor parte de esta convicción se encuentra en el fondo, como alguna infección latente, que se revela solo en los actos al azar, desconectados y no se encuentran en la base de un sistema de la razón. Sin embargo, cuando esto ocurre, cuando el dogma tácito se convierte en la premisa mayor de un silogismo, entonces al final de la cadena se encuentra [el campo de exterminio].



Sostenibilidad

Un objetivo fundamental de la educación es preparar a los estudiantes y a los jóvenes para modos de vida sostenibles, dentro de comunidades y entornos sostenibles de manera local y global. El compromiso con los valores inclusivos implica un compromiso con el bienestar de las generaciones futuras. El debate sobre la inclusión siempre contiene la pregunta "¿inclusión en qué?". Los centros escolares que se desarrollan inclusivamente son lugares que fomentan un desarrollo sostenible a través del aprendizaje y la participación de todos y la reducción de la exclusión y la discriminación.

Se actúa de manera sostenible cuando se evita llevar a cabo cambios no consensuados a corto plazo, así como cuando se evita la puesta en marcha de proyectos y programas que no puedan mantener sus compromisos a largo plazo. Es fundamental para la inclusión la sostenibilidad medioambiental en un tiempo en el que la degradación, la deforestación, y el calentamiento global están amenazando la calidad de vida de todos nosotros y además minando la vida de millones de personas en el mundo.

Los centros escolares con un desarrollo inclusivo tienen que ser conscientes de la importancia de mantener un entorno natural dentro del centro escolar y más allá. Pero el compromiso ecológico es algo que debe nacer de la comprensión y el respeto por la naturaleza, no del miedo a la catástrofe. Debe estar unido a la *esperanza* y al *optimismo* de que se pueden superar los riesgos. Para ser sostenible, los cambios deben integrarse en las *culturas* y a través de ellas desarrollar diferentes identidades.

No violencia

La no violencia requiere la escucha y comprensión del punto de vista de los demás, así como resaltar la importancia de los argumentos, incluidos los propios. Requiere del desarrollo de habilidades de negociación, mediación y resolución de conflictos entre estudiantes y adultos; así como un modelo de conducta no violenta por parte de los adultos. Dentro de las comunidades de iguales, las disputas se resuelven a través del diálogo más que por razones derivadas de las diferencias de estatus o por la fuerza física. Esto no significa que haya que evitar los desafíos o la confrontación, o negar el desencuentro, sino actuar ante ellos de forma que pueda constituir un punto de partida para la reflexión y la inventiva.

El fenómeno del "*maltrato entre iguales por abuso de poder*"[11] ocurre cuando una persona utiliza y abusa reiteradamente de su poder para hacer al otro sentirse vulnerable, física o psicológicamente. El acoso o abuso de personas por motivos de etnia, género, discapacidad, edad, orientación afectivo sexual, creencias o religión, son formas de violencia. El compromiso con la no violencia implica formas desafiantes de resolver los conflictos, en algunas ocasiones asociadas a algunas versiones de machismos, que resaltan precisamente la importancia de ofrecer rutas alternativas a las respuestas violentas tradicionalmente asociadas a ciertas identidades masculinas.

Esto lleva a una disección de las nociones de "perder prestigio" y "perder el respeto" y sus vínculos con la "venganza". Se necesita encontrar un equilibro entre la defensa y la agresión: la ira es vista como un indicador importante de la fuerza de los sentimientos de una persona o evento, pero debe ser dirigida a la acción productiva, alejada de la respuesta agresiva. La violencia institucional o el acoso laboral ocurren cuando la humanidad y la dignidad de aquellos que forman parte de la institución, no se respeta; cuando se trata a la gente como un medio para conseguir un fin. Esto puede ocurrir cuando los centros escolares, o las instituciones educativas se consideran un negocio. Las instituciones no violentas se desarrollan en armonía con las necesidades de las personas que la forman, con el entorno y las comunidades que les rodean.



Confianza

La confianza fomenta la participación y el desarrollo de relaciones así como identidades seguras. Es fundamental para desarrollar el aprendizaje autónomo e independiente así como para dialogar. La educación puede ayudar a construir la confianza de los jóvenes

[11] NOTA DE LOS TRADUCTORES. En inglés "*Bullying*"

estudiantes, con personas fuera de sus familias, y debe facilitar el debate sobre la naturaleza de los encuentros seguros y no seguros con otros. Esto puede ser especialmente importante para aquellos que se sienten vulnerables en casa o que han sentido desconfianza en el pasado por alguna experiencia de discriminación o acoso. La confianza está estrechamente relacionada con las ideas de responsabilidad e integridad; es necesaria para el desarrollo del respeto mutuo y a uno mismo en la práctica profesional. Cuanto menos confíe una persona en la gente, menos confianza tendrá en sí misma. La confianza en que otros escucharán y responderán de una forma justa es necesaria para abordar cuestiones difíciles que impiden la mejora educativa: las personas se sienten libres de hablar y explicarse cuando confían en que los demás mantendrán un diálogo respetuoso sin buscar ventajas.

Honestidad

La honestidad no es solo la expresión libre de la verdad. La deshonestidad puede tener más que ver con la omisión deliberada de la información que con la mentira directa. La retención deliberada de información, o el uso engañoso de la misma, impide a los demás su participación; es un medio para que los que tienen más poder puedan controlar a aquellos con menos poder.

La honestidad requiere evitar la hipocresía, actuando de una manera acorde a los valores y principios de uno mismo; requiere mantener las promesas. Está unida a los conceptos de integridad y sinceridad. También está relacionada con los valores de coraje y confianza. Es más difícil ser honesto cuando se requiere coraje y más fácil cuando se puede confiar en que los demás nos prestarán su apoyo. La honestidad en educación implica compartir el conocimiento sobre la realidad local y global con los jóvenes, animándoles a conocer lo que está ocurriendo en sus mundos para que puedan tomar decisiones informadas sobre el presente y el futuro. Implica realizarse preguntas difíciles y estar preparado para admitir los límites de lo que uno sabe.

Coraje

El coraje es necesario para oponerse al peso de las convicciones, el poder y la autoridad o las opiniones y las culturas del propio grupo; para tener un pensamiento propio y decir lo que uno piensa. Hace falta un coraje personal muy grande para luchar por uno mismo y por los demás en aquellos lugares donde no existe, o se ha degradado, una cultura de apoyo mutuo. Se necesita coraje para denunciar las irregularidades, y para poner encima de la mesa las malas prácticas en la propia organización sabiendo que, con ello, se pueden correr riesgos como la pérdida de promoción, el empleo o la amistad. La denuncia de irregularidades puede ser vista como desleal por quienes tienen poder en una organización, aunque la *lealtad* inclusiva ha de entenderse en beneficio de la comunidad en general y de los más vulnerables dentro de la misma en particular. Se precisa coraje para combatir la discriminación, reconociéndola y luego actuando en contra de ella.

Alegría

Los valores inclusivos tienen que ver con el desarrollo integral de la persona, incluyendo los sentimientos y las emociones; a través del enriquecimiento del espíritu humano, y de la alegría de comprometerse con el aprendizaje, la enseñanza y las relaciones personales. Ello nos conecta con los espacios educativos como lugares para "ser" tanto como para "llegar a ser". Una educación alegre potencia el aprendizaje a través del juego, la diversión y el humor compartido. La alegría sirve para celebrar y potenciar la satisfacción de adquirir nuevos intereses, conocimientos y habilidades y es la mejor forma de mantenerlos.

Los contextos educativos que se centran solo en un conjunto limitado de logros académicos, o en la tarea de promocionar y mantener un determinado estatus personal o beneficios económicos, son contextos sin alegría, sin sentido del humor. Suelen afectar negativamente tanto a los adultos como a los estudiantes, reduciendo su capacidad de expresarse y puede llevarles a la desmotivación y la desvinculación.

Compasión

La compasión implica la comprensión del sufrimiento de otros y el deseo de aliviarlo. Requiere de una intención deliberada de conocer la incidencia de la discriminación así como el sufrimiento local y global y la voluntad de implicarse en las perspectivas y sentimientos de los demás. La compasión significa que el bienestar personal se vincula al bienestar de los demás. Por supuesto no significa que tengamos que fomentar la miseria hasta que todo el mundo esté sonriente. Comprometerse con la compasión implica reemplazar los enfoques punitivos en el incumplimiento de las normas por las responsabilidades profesionales de cuidado y prevención.

Requiere que los adultos asuman ciertas responsabilidades cuando se producen rupturas en las relaciones entre estudiantes. Independientemente de lo rota que parezca estar una relación entre un joven y su contexto, requiere que los profesionales sigan preguntándose: "¿Cómo se puede apoyar mejor a este joven para desarrollar las relaciones y que se "enganche" de nuevo al aprendizaje en el centro?". Una educación compasiva es aquella en la que se pueden admitir los errores, independientemente del estatus de la persona involucrada, se pueden aceptar disculpas y es posible restituir y perdonar.

Amor

La compasión está íntimamente relacionada con el valor del amor y el cuidado. El preocuparse y cuidar a los demás, sin pedir nada a cambio, es una motivación central para muchos educadores y la base de su sentido vocacional. Implica ayudar a los demás a ser y convertirse en ellos mismos, reconociendo que las

personas crecen cuando son valoradas. Esto fomenta un sentido de la identidad y la pertenencia que promueve la participación.

La voluntad de cuidar a otros, y ser cuidado como contrapartida, es la base para la creación de comunidades con sentido de compañerismo, así como la creación de actividades compartidas. Pero como valor para los educadores, el "amor" y el "cuidado" son característicos de una relación asimétrica. Debe existir la responsabilidad profesional de que los educadores cuiden por igual a todos los estudiantes dentro de sus contextos, sin que sea un premio solo para aquellos que avanzan, o que se "portan bien".

Esperanza/Optimismo

La esperanza y el optimismo debe así mismo entenderse como una responsabilidad profesional de los educadores y personal para los padres y tutores: tenemos que convencernos de la responsabilidad de que podemos aliviar las dificultades personales, locales, nacionales y globales. Además implica mostrar que las acciones educativas pueden tener un impacto significativo en la vida de las personas, local y globalmente. Esto no significa que no seamos capaces de ver las realidades del mundo, o las motivaciones cínicas de otros, y que solo miramos "el lado bonito de la vida".

La esperanza y el optimismo requieren del entusiasmado afán de comprometerse con la realidad y con acciones basadas en principios. Aclarar los valores inclusivos puede proporcionarnos un marco para la acción, conectando a aquellos con valores similares pero con diferentes etiquetas para sus actividades. Esto puede incrementar el poder colectivo para contraatacar a las formidables presiones excluyentes que están de manifiesto local y globalmente; así como llevar a cabo un cambio en beneficio de todas las personas en el planeta. La esperanza se basa en la idea de que el futuro pasa por la creencia de que las personas pueden "cambiar, y transformarse" como resultado de una acción educativa intencional".[12]

Belleza

La preocupación de crear belleza es algo importante si tenemos en cuenta la evidencia de que la belleza está en los ojos y en la mente de quien la mira o la concibe.

También es evidente lo opresivo y excluyente que es el mercado para ciertas nociones de belleza. Pero muchas personas lo ven como una característica de sus logros más gratificantes o de los encuentros más motivantes que han experimentado en educación. Su inclusión permite a la gente conectar los valores con su interpretación de lo que es sentirse realizado espiritualmente. La belleza se puede ver en actos de gratitud, en ciertas ocasiones donde la comunicación tiene un interés trascendental, en acciones colectivas de apoyo a las demandas de derechos, cuando las personas encuentran y usan su voz. La belleza está cuando alguien ama algo que otro ha hecho, en la apreciación del arte y la música. La belleza inclusiva está alejada de estereotipos, se encuentra en la diversidad de la gente y en la diversidad de la naturaleza.

Respondiendo al marco de valores del *Index*

No todo el mundo estará de acuerdo con nuestro marco. Puede ser que estén de acuerdo con las descripciones de los valores pero que prefieran darle un título diferente que se ajuste más a sus pensamientos, motivaciones y experiencias en su propia vida. Como los valores implican acción, las palabras que se utilizan para resumirlos difieren entre unas personas y otras. La primera vez que ven la lista, muchas personas consideran inmediatamente que faltan algunos de sus valores fundamentales, como la "responsabilidad", la "libertad" y la "colaboración". Seguramente quisieran que la lista se modificase, pero si van más allá se suelen dar cuenta que esos valores están incluidos en el marco ya que, por ejemplo, la "libertad" está unida a los "derechos" y la "participación" a la "comunidad".

Pero también puede ocurrir que encuentren que sus valores son diferentes. Las personas tienen diferentes ideas de cómo y hasta qué punto las desigualdades entre personas deben ser reducidas y hasta qué punto se debe fomentar la participación de las personas en los centros escolares y en la sociedad.

Estableciendo el significado de los valores inclusivos se pueden definir dichas diferencias. Cuanto más se compartan los detalles de nuestros valores, más probable es que surjan diferencias en nuestras posiciones. Pero además está claro que algunas personas actúan desde una base de valores radicalmente diferente al marco que describimos aquí (ver Figura 1). En este sentido, existen sobradas evidencias de que hay personas que viven sin creer que cada vida o cada muerte tengan el mismo valor, hayan ocurrido en su país o en otro.

Algunas personas tienen mayor interés que otras en la consecución de la venganza y la retribución o en la búsqueda sin escrúpulos del dinero y otros bienes, y en objetivos egoístas a corto plazo. Es importante reconocer qué valores consideramos negativos en la realización de determinadas acciones. Debemos hacer explícito si dichos valores negativos están en nosotros mismos, influyendo en nuestras acciones.

La mejora escolar debe estar basada en el conocimiento de dichas realidades, de manera que podamos evitar que, de manera inconsciente, dichos valores negativos se encuentren detrás de aparentes buenas intenciones.

[12] NOTA DE LOS TRADUCTORES. A este respecto creemos necesario resaltar la importancia de la lectura del libro de Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyrey (2010). *Learning without limits*. Maindhead: Open University, para reflexionar sobre el concepto de "*transformabilidad*" que estos autores desarrollan, como creencia y constatación de que la acción de los educadores puede tener un impacto decisivo sobre la capacidad de aprendizaje de ***todo*** el alumnado. Más adelante los propios autores del *Index* se referirán a esta obra.

Tabla 3	Los valores en nuestro centro

En nuestro centro:

- Queremos que todo el mundo sea tratado justamente y que se sienta parte de la comunidad.
- En el centro cuidamos a los estudiantes y a los adultos
- Disfrutamos conociendo lo que tenemos en común y lo que nos diferencia.
- Sabemos que estamos conectados con otros de alguna manera ya que compartimos el planeta.
- Somos conscientes de que hay personas que pasan hambre, enfermedades y pobreza.
- Aprendemos los unos de los otros y compartimos lo que sabemos.
- Conectamos lo que aprendemos en casa y en el centro escolar.
- Resolvemos los problemas escuchándonos los unos a los otros y buscando juntos las soluciones.
- Denunciamos cuando vemos que algo está mal.
- Celebramos la existencia de la diversidad de plantas y animales del mundo.
- Tratamos de ahorrar energía y evitar el desperdicio.
- Ayudamos a hacer de nuestra escuela y del mundo un lugar mejor en el que vivir.

El marco no pretende ser una receta sino una invitación al diálogo. A medida que la gente reflexiona de manera conjunta sobre los valores que subyacen a sus acciones y las de los demás, y sobre aquellas que les gustaría adoptar de una forma más consistente, desarrollan lo que bien podemos llamar una *alfabetización ética* y se convierten en personas con argumentos morales. Esto depende de una comprensión profunda y de un compromiso con lo que significan los valores mencionados y cómo influyen en nuestras acciones. Para llevar a cabo este análisis de los valores que subyacen a nuestras acciones, se requiere por parte de los estudiantes y de los adultos que les educan, el desarrollo de estrategias reflexivas. En dicho proceso suele quedar claro que algunas decisiones dependen del equilibrio entre un valor en contra de otro, por ejemplo, cuando la participación de un niño implica la no participación de otro.

Ir reforzado la mencionada alfabetización sobre valores y su implicación en la acción requiere llevar a cabo juicios complejos que implican argumentos morales.

Un marco consensuado de los valores debe surgir como resultado del diálogo entre el equipo educativo, los estudiantes, las familias y los directivos. Se deben expresar en frases sencillas, como en la Tabla 3, que son más accesibles que las de nuestro marco, o como se expresan en la Tabla 4.

Sin embargo, es necesaria una reflexión más profunda sobre el significado de los valores, si se van a constituir como un marco para la acción de estudiantes y adultos en la complejidad de la vida en los centros escolares. Los valores son un elemento importante en las culturas escolares. Las políticas y las prácticas que sostienen los valores, se cambian a medida que los centros escolares desarrollan su marco de valores, comprenden sus implicaciones para la acción y comienzan a implementarlos. En resumen, el desarrollo de valores se convierte en *el camino* a través del cual el *Index* promueve la mejora escolar, mediante acciones basadas en principios y a través de una planificación cuidadosa del cambio.

Valores y certificados de calidad

En el vestíbulo de entrada a muchos centros escolares suele ser frecuente encontrar una declaración de la *misión*, la *visión* y los *valores* del centro, y en algunos casos los documentos, los escudos y las placas que certifican que el centro tiene acreditado determinados estándares de calidad por un organismo externo, en relación con asuntos como la promoción de los derechos, la salud, la buena organización, el medio ambiente o la inclusión.

Nos hemos preguntado si existe una incompatibilidad entre la concesión de un premio para los valores inclusivos y la inclusión, o dicho en otros términos, si es necesario "premiar" este esfuerzo. Para nosotros la puesta en acción de los valores inclusivos se convierte en la principal recompensa para iniciar y sostener todo el trabajo, complejo, difícil y en ocasiones controvertido, que supone tratar de orientar las prácticas educativas con una orientación inclusiva.

Otra cosa distinta es que resulta muy útil y gratificante celebrar la finalización de un período de trabajo con el *Index* y que, por ejemplo, los centros realicen una grabación sobre los logros con las contribuciones del equipo educativo, los padres y los estudiantes. Ese video se convierte en una evidencia que recuerda qué y por qué se ha trabajado y además puede ser motivador para otros centros que se lo estén pensando.

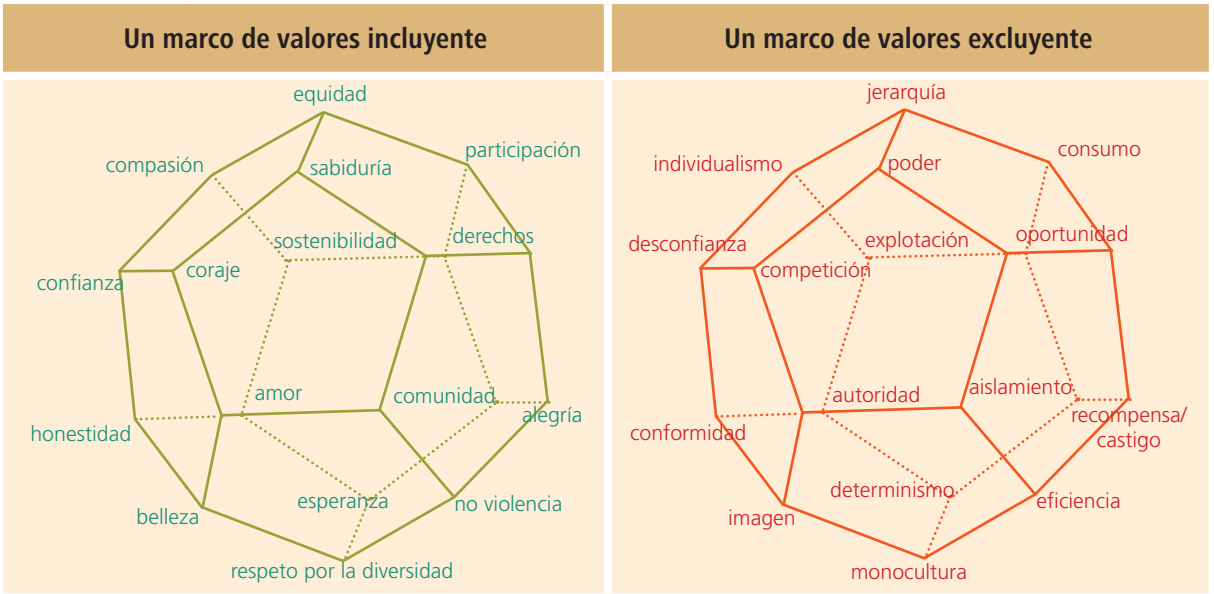
Pero no es deseable un certificado que sugiera que el centro ha alcanzado un destino final en cuanto a la inclusión. Los centros escolares siempre están cambiando; los estudiantes y el personal llegan y se marchan; aparecen nuevas formas de exclusión; se movilizan nuevos recursos. La inclusión es un proceso sin final, "una historia interminable". En el único sentido en el que sería deseable proclamar a un centro escolar como "inclusivo" es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos.

Tabla 4 Nuestros valores[13]

Juntos	Bienestar	Aprendizaje
Ver una comunidad diversa disfrutando del trabajo conjunto	Ver acciones compasivas	Ver a todo el mundo aprendiendo entusiasmado
Escuchar las contribuciones de la gente, sintiéndose confortable al hacerlo	Escuchar voces confiadas y con coraje	Escuchar momentos de silencio y momentos de bullicio
Notar altos niveles de participación	Notar que todo el mundo es escuchado	Notar que existe confianza y voluntad para intentarlo
Sentirse valorado en casa	Sentirse seguro y a salvo	Sentirse orgulloso de nuestro éxito individual y escolar



Figura 1 ¿Que valores deberían organizar nuestra convivencia y la forma de vivir juntos?



[13] Values from Harbinger School (2010). Londres: Tower Hamlets.

Estableciendo alianzas

Hay otros intentos de promover la mejora educativa en los centros escolares que reflejan valores similares a los del *Index* y que se superponen con su contenido y su enfoque. Creemos que el *Index* puede ser una gran ayuda para integrarlos en un plan de acción coherente, evitando de ese modo la fragmentación que suponen muchas políticas dispersas. La Tabla 5 contiene una lista de actividades que se pueden incluir en la idea de mejora educativa inclusiva.

En todo caso, trabajar dentro de los centros con esta o con otras iniciativas, sin duda es una buena noticia porque amplía las comunidades de personas interesadas en la aplicación de los valores inclusivos

Si estos son considerados como facilitadores o barreras para la inclusión depende de cómo se conceptualiza el cambio educativo. El "desarrollo", "la mejora", "la calidad", "las buenas prácticas", pertenecen a una familia de conceptos cuyo uso implica una serie de valores subyacentes. Sin embargo, estos rara vez se hacen explícitos y puede ser que se interpreten de forma muy diferente.

Tabla 5	¿Alianzas para una mejora inclusiva?

- Desarrollo educativo/mejora escolar
- Educación democrática
- Educación comunitaria
- Educación basada en valores
- Educación basada en derechos
- Pedagogía crítica
- Aprendizaje basado en la experiencia
- Aprendizaje cooperativo
- Escuelas promotoras de salud
- Educación para la ciudadanía/ ciudadanía global
- Educación para la sostenibilidad
- Educación para la equidad/justicia social
- Educación antidiscriminatoria
- Cohesión comunitaria
- Aprendizaje sin etiquetas/sin límites
- Educación para la paz/no violencia
- Educación para el dialogo/dialógica
- Educación para Todos
- Escuelas amigables
- Escuelas para la sensibilidad
- …

Lo decimos una vez más. Para nosotros *la mejora escolar es cambiar de acuerdo con valores inclusivos.*

El *Index* alienta a los centros escolares para que conecten lo que sucede en sus vidas y las de su localidad a las acciones y a los acontecimientos en otras partes del mundo. Se hace hincapié en la interrelación global entre las personas y sus ambientes.

La sostenibilidad en los modos de vida de las comunidades y de los distintos entornos está en el corazón del concepto de inclusión del *Index* y de este modo apoya el desarrollo de "centros escolares sostenibles" y el movimiento de centros escolares ecológicos.

Muchos de los materiales sobre centros escolares saludables se preocupan, como el *Index*, de la participación saludable y el bienestar de todo el mundo en la educación.

El *Index* fomenta la cohesión de las comunidades teniendo en cuenta a todos y no centrándose en grupos particulares de minorías étnicas, de manera que pueda ser discriminatoria.

El *Index* está en la línea del "pensamiento innovador" y trata, como en el texto "*Aprender sin límites*[14]" sobre lo que implica una enseñanza que no recurre al etiquetaje en base a habilidades. "Poner en marcha los valores inclusivos" significa que los centros escolares que están utilizando el *Index* tienen muy presente la tarea de la promoción de los derechos.

Aprendiendo sobre los derechos

El *Index* promueve una mejora escolar similar a la que inició UNICEF UK[15] a través del "Rights Respecting Schools Award" ("*Premio a los centros escolares que respetan los derechos*"), pero incorpora esto dentro de los grandes cambios en las culturas escolares, las políticas y las prácticas que pueden conducir a transformaciones que duren más tiempo, que sean más sostenibles.

Enlazando con otros esquemas basados en los valores

Nuestra propuesta de una mejora escolar fundamentada en el desarrollo de valores inclusivos tiene mucho en común con otros enfoques para la educación igualmente basados en valores, incluido el proyecto "*Viviendo valores*" (*Living values*), que se utiliza en un significativo número de centros escolares en el Reino Unido y en otros países.

Este último esquema ha sido desarrollado por personas afines al grupo religioso o espiritual Brahma

[14] Hart *et al* (2010). Ver nota 16 de los traductores.

[15] www.unicef.org.uk/rrsa

Kumaris, y popularizado por un ex-director de una escuela primaria de Oxfordshire, Neil Hawkes[16]. Se establecen doce valores considerados universales: *libertad, cooperación, tolerancia, felicidad, honestidad, amor, paz, humildad, respeto, responsabilidad, sencillez* y *unidad*.

Los adultos y los estudiantes centran su atención en un valor diferente cada mes, lo que constituye un punto de referencia constante en las actividades formales y menos formales para todos ellos.

En la práctica algunos centros escolares que han adoptado este enfoque negocian su propio marco de valores entre el personal y los estudiantes. Otros centros escolares consideran los resultados de dicha negociación como una serie de valores que se aplican solo con respecto a la mejora de la conducta de los estudiantes. Sin embargo, nuestro marco de valores, así como el esquema general de "*Viviendo valores*", pretenden abarcar a todo el mundo.

Examinando el enfoque de "*Viviendo valores*" se constata la necesidad de incluir el valor de la "no violencia" en el marco. Pero aunque existe una coincidencia considerable entre las dos listas de valores, hay una ausencia de énfasis en la propuesta de "*Viviendo valores*" en relación con cuestiones como la *equidad, los derechos, la participación, la comunidad* o la *sostenibilidad,* y que en nuestra visión de la inclusión son fundamentales.

Tampoco podemos afirmar que los valores inclusivos son universales o sostenidos universalmente. Al contrario, muchas personas actúan con valores que impulsan la educación y el desarrollo de la sociedad en direcciones muy diferentes de las que nosotros quisiéramos ver.

Apuntándose a la sostenibilidad, la dimensión global y la inclusión

La Tabla 6 muestra la forma en que los documentos del gobierno establecen las prioridades del *Plan Nacional para el Desarrollo Sostenible en los Centros Escolares* (*National Framework for Sustainable Schools)*, y la llamada *Dimensión Global para los Centros Escolares.* Ambas iniciativas se superponen, como se muestra en el diagrama. De todas formas, las Tablas 7 y 8 ponen de manifiesto cómo cada una de ellas está representada totalmente en los indicadores del *Index,* proporcionando un motivo de peso para tratar ambas dentro del marco de los valores que éste proporciona. Así mismo otras intervenciones que aparecen en la Tabla 6 también encuentran su reflejo en indicadores particulares del *Index*.

Desarrollo integral del centro escolar, no iniciativas o programas independientes

Existen diversas organizaciones que ofrecen intervenciones en los centros escolares para desarrollar "programas" o iniciativas particulares sobre una o varias de las áreas que se indican en la Tabla 5, y que tienen que ver, por ejemplo, con la sostenibilidad o la promoción de la salud.

Consecuentemente, el profesorado se siente llamado a integrar las cuestiones planteadas y las lecciones aprendidas al respecto, en sus programaciones. Sin duda alguna, muchos de estos programas han sido cuidadosamente estructurados y constituyen una fuente de inspiración para mejorar la enseñanza en ámbitos tradicionalmente poco considerados. Sin embargo, su sostenibilidad está en entredicho si no hay la oportunidad y el compromiso de integrarlos en los distintos sistemas de prácticas del centro escolar.

La temporalización de dichos compromisos es crítica, de manera que puedan ser incorporados en el centro escolar de forma que constituyan un apoyo a lo que ya está comenzando a suceder. En ocasiones, innovaciones a pequeña escala sobre algún aspecto que ha suscitado el interés investigador del profesorado, pero firmemente establecida en sus horarios, ayudan a que el impacto sea más duradero y que el cambio sea más profundo.

[16] Hawkes, N. (2003). *How to inspire and develop positive values in your classroom*. Cambridge: LDA. Farrer, F. (2000). A *quiet revolution. The story of the development of values education at West Killington Primary School in Oxfordshire*. Oxford: Rider.

Tabla 6 **Iniciativas solapadas**

8 caminos hacia las centros escolares sostenibles	8 conceptos clave para la dimensión global
Dimensión Global	Ciudadanía Global
Inclusión y participación	Diversidad
Compras y derroche	Desarrollo sostenible
Energía y agua	Valores y percepciones
Comida y bebida	Derechos humanos
Viajar y tráfico	Justicia social
Edificios y espacios	Interdependencia
Bienestar local	Resolución de conflictos



Tabla 7 **Indicadores del *Index* relacionados con los ocho caminos hacia la sostenibilidad**[17]

Dimensión Global

A1.8 El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.

C2.6 Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y las diferencias entre las personas.

C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.

C1.8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.

Inclusión y participación

A2.4 La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.

Compras y derroche

B1.13 El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

Energía y agua

B1.12 El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.

C1.2 Los estudiantes investigan la importancia del agua.

C1.9 Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.

Comida y bebida

C1.1 Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.

C1.8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.

Viajar y tráfico

C1.5 Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.

Edificios y espacios

B1.11 Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.

C1.4 Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.

Bienestar local

A1.10 El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.

A2.9 El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.

A2.10 El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.

C1.6 Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.

[17] www.teachernet.gov.uk/sustainableschools

Tabla 8 **Indicadores del *Index* relacionado con los ocho conceptos clave de la Dimensión Global**[18]

Ciudadanía Global

A1.7 El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.

A1.8 El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.

Dimensión C, donde todos los indicadores se deben vincular a nivel local y global

Diversidad

A1.9 Los adultos y los estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.

C2.6 las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y las diferencias entre las personas.

Desarrollo sostenible

A2.3 El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.

B1.12 El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.

B1.13 El centro escolar contribuye a la reducción de residuos

C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo

C1.8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.

C1.9 Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.

Valores y percepciones

A2.1 El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos

Derechos humanos

A2.2 El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos

Justicia Social

A2.7 El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.

Interdependencia

A1.8 El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.

C1.1 Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.

C1.2 Los estudiantes investigan la importancia del agua.

C1.3 Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.

C1.5 Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.

C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo

Resolución de Conflictos

A2.8 El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

[18] http://esd.escalate.ac.uk/2179

Prestando atención al curriculum

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

Tras la publicación de las versiones anteriores del *Index*, algunas veces habíamos recibido la petición de hacer explícitas las implicaciones que los valores inclusivos del *Index* tendrían en todos los aspectos del centro escolar, la sala de profesores, las clases, los patios, las relaciones entre los estudiantes y los adultos, y, obviamente, en cómo enseñamos y aprendemos. Ahora nos damos cuenta que en esas ediciones dejamos un gran vacío por cubrir, ya que no especificamos las implicaciones de que nuestro marco de valores en un tema tan central como las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Ciertamente que ello hubiera sido imposible en el Reino Unido en un momento histórico de gran rigidez en relación a la planificación del curriculum, momento que siguió a la puesta en marcha del *Curriculum Nacional* a finales de los ochenta. Enfrentarse a la fuerte determinación del gobierno sobre lo que debía ser enseñado y que, por el contrario, se consideraran otras alternativas, parecía una empresa con poco futuro.

Ahora hemos tratado de cubrir ese vació en el curriculum a pesar de que estamos en un momento de gran restricción en la innovación curricular, particularmente en los centros escolares de educación secundaria. En esta nueva edición del *Index* se presenta una nueva sección con sugerencias sobre el curriculum en la Dimensión C. Esperamos que esto sirva para promover el diálogo en el Reino Unido y en cualquier otro lugar del mundo, sobre la naturaleza de un curriculum inclusivo, sobre lo que se enseña en los centros escolares y por qué, y sobre cuál sería un curriculum apropiado para el siglo XXI. Vemos como algo urgente la necesidad de cambiar la forma en que se estructura el conocimiento y las competencias a aprender en los centros escolares si la educación tiene que ser parte de la solución (¡y no una parte más del problema!), frente a la presión de los problemas sociales y medioambientales de carácter nacional y global.

Esperamos, entonces, que nuestras ideas sobre el curriculum produzcan ondas que proporcionen una fuerza que se una a las olas que otros han creado en relación con estas cuestiones. El significado del curriculum escolar puede ser visto desde dos planos complementarios; por un lado se refiere a las intenciones educativas, a las actividades de aprendizaje planificadas y a cómo unas y otras se estructuran en cada asignatura; por otro lado, puede también denotar todo aquello que los estudiantes y los adultos aprenden a través de su experiencia en sus centros escolares. Cómo aprendemos y enseñamos debe formar parte de este curriculum menos formal.



El *Index* anima a la gente a reflexionar sobre las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Atendiendo cuidadosamente a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, lo que se enseña puede acercarse a lo que se aprende. Ofrece la oportunidad, tanto a los estudiantes como a los adultos, de controlar aquellos aspectos menos formales del curriculum que son muchas veces los aspectos más importantes. Por ejemplo, el *Index* promueve el diálogo sobre como la educación puede transformar más que reproducir las normas existentes sobre las relaciones sociales, lo que ocurre al cuestionar la creación de jerarquías a través de las cuales los estudiantes y los adultos aprenden cuál es "su lugar", y con ello asimilan una cierta idea de estructuración social.

Pero en esta edición del *Index* además nos hemos centrado en las implicaciones de los valores inclusivos sobre aquellos aspectos más formales del curriculum; las programaciones didácticas. Somos conscientes de que la concepción del curriculum depende de nuestra visión sobre los centros escolares y las aulas. Se pueden concebir los centros escolares como lugares en los que se contribuye a la educación de las comunidades, más que como lugares que monopolizan dicha educación. Las aulas deben ser concebidas más allá de las cuatro paredes que las forman. Desde esta perspectiva el curriculum sirve a la educación de las comunidades, a todos nosotros, más que solo a los estudiantes en el centro escolar. El curriculum puede expresar como, tanto adultos y estudiantes, quieren estructurar su aprendizaje y conocimiento sobre el mundo y, por lo tanto, no está limitado ni a los centros escolares, ni al tiempo que mide un curso escolar.

Escuchando lo imprescindible

El marco de valores es una forma muy dulce de expresar los compromisos y determinar el contenido del curriculum. Pero puede ser importante darle un cariz más fuerte. Hacia el final de su vida, Theodor Adorno, un filósofo alemán (que escribió sobre sociología, comunicología, psicología y musicología), dio una conferencia expresando su preocupación

sobre la forma en que la educación había respondido a las lecciones sobre el Holocausto:

> "La demanda principal de cualquier sistema educativo es que Auschwitz no vuelva a suceder. Su prioridad antes de cualquier otro requisito es tal, que no creo que necesite ni que deba justificarlo. Yo no entiendo por qué se le ha dado tan poca importancia hasta ahora[19]."

Adorno utiliza el Holocausto como una metáfora para los conflictos destructivos y "*rompe almas",* habidos y existentes y sobre los cuales la educación debe tener un papel relevante para que puedan evitarse. Él nos pide que tengamos en cuenta que las sociedades pueden volver caer en la barbarie, y sobre la necesidad de que se realicen cambios en la forma en que educamos a nuestros hijos.

El *Index* tiene indicadores que están directamente relacionados con los valores de la no-violencia y el respeto a la diversidad, que se acercan bastante a la preocupación expresada por Adorno. Pero los argumentos para llevar a las personas hacia una nueva relación con el medio ambiente, si se quieren preservar los recursos para vivir, son ahora tan imprescindibles como la necesidad de evitar el racismo y otros conflictos. Lo que implica reflexionar con sentido crítico y aprender sobre los efectos de lo que consumimos y sobre cómo podemos crear alternativas para un consumo responsable y sostenible. Los documentos gubernamentales están intentando promover la toma de conciencia sobre la importancia del desarrollo sostenible y los centros escolares más activos están sugiriendo que la sostenibilidad puede ser un principio guía para el conjunto del curriculum y para la necesaria revisión a la que habrá de someterse:

> "El desarrollo sostenible es una dimensión transversal del Curriculum Nacional… Un curriculum diseñado para conseguir… un futuro donde nada se dé por supuesto….debe ser muy diferente de lo que se enseña en muchas centros escolares"[20]

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

Materias y contenidos del curriculum

En la Tabla 9 se establecen las materias o ámbitos de aprendizaje para dos tipos de curriculum. A la derecha se muestra un listado de materias tradicionales. Se pueden encontrar en la inmensa mayoría de los centros escolares desde hace más de cien años y son familiares en la mayoría de países del mundo. Si nos preguntamos sobre su origen, podemos concluir que no están diseñadas para atraer el interés de todos los estudiantes, sino más bien para preparar a una élite para la tradicional educación universitaria. A la izquierda, sin embargo, encontramos una serie de grandes ámbitos para un *curriculum global* basado en los derechos y en la sostenibilidad. Estas denominaciones no son materias, pero se pretende darles el mismo estatus que a las asignaturas o materias tradicionales.

El nuevo curriculum se ha construido a partir de la consideración de las implicaciones de nuestro marco de valores, también como resultado de nuestras lecturas, y enriquecido, en todo caso, con la experiencia y con muchas conversaciones con colegas en diversas partes del mundo. Por ejemplo, un colega en Hong Kong sugirió que añadiéramos un esquema relacionando el curriculum con las necesidades básicas de comida, agua, ropa, alojamiento, salud y cuidado. "Sun Yatsen[21] dijo que las necesidades básicas eran la comida, la ropa, el alojamiento y el transporte"; a través de esta conversación se incorporó el transporte como una materia ampliada para incluir "*cuándo, por qué y cómo se mueve la gente de una localidad a otra por el mundo".* Se incluyen cuestiones sobre los medios de transporte, el mercado o la inmigración dentro y entre países. Permite establecer la relación con una de las preguntas sobre inclusión más importantes que tienen que formularse los países económicamente



[19] Adorno, T. (1966). Presentado por primera vez como un discurso radiofónico el 18 de Abril de 66, con el título "Padagogik nack Auschwitz'. ("La educación después de Auschwitz", Education after Auschwitz") En, Adorno, T. (2005). *Critical Models: Interventions and Catchwords*. Nueva York: Columbia University Press. Disponible *on line* en http://ada.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/auschwitz/AdornoEducation.pdf

[20] Department of Children, Schools and Families (2009). *S3 Sustainable schools self-evaluation*. London: DCSF

[21] Político chino de mediados del siglo XX.

Tabla 9 **Comparando ámbitos o materias del curriculum**

Un curriculum global basado en los derechos	Un curriculum tradicional
Comida	Matemáticas
Agua	Lengua y literatura
Ropa	Lenguas Extranjeras
Casas/edificios	Física
Transporte	Química
Salud y relaciones	Biología
El entorno	Geografía
La energía	Historia
Comunicación y tecnologías de la comunicación	Diseño y tecnología
Literatura, artes y música	Arte
Trabajo y actividades	Música
Ética, poder y gobernanza	Religión
	Educación Física
	Educación para Salud y el desarrollo personal y social

ricos: "¿Qué es una política de inmigración ética?". Cuando exploren dicha pregunta se debe ayudar a los estudiantes a comprender los niveles de desconfianza mostrados hacia muchos de aquellos que huyen de los conflictos o de la pobreza y buscan asilo, o trabajo, en otro país.

Las temáticas que aparecen a la izquierda de la Tabla 9 muestran las preocupaciones comunes de las personas en todos los lugares del mundo. Se podría utilizar para construir el curriculum en ciudades y pueblos de China, Birmania o la República Democrática del Congo, así como en Inglaterra, España, Chile o Alemania y, de esa forma, unir y relacionar a las personas de esos países y sus circunstancias. Proporcionan la base de un curriculum para personas desde tres a ciento tres años, y para los estudiantes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Superior. Son contenidos que



pueden relacionarse con experiencias compartidas por todos los estudiantes, independientemente de sus logros. Se preocupan por las actividades de las personas en las comunidades alrededor de los centros escolares y, de esa forma, refuerza la contribución que el curriculum puede hacer a las familias de todos los estudiantes.

Se consideran de forma conjunta la actividad y el trabajo, de manera que los centros escolares preparen a los estudiantes para que consideren el trabajo asalariado como una actividad pagada entre otras actividades satisfactorias que realizan en sus vidas. Al reflejar los tipos de trabajos que las personas normalmente realizan este curriculum puede romper la distinción entre la formación profesional y la académica.

El curriculum basado en los derechos de la Tabla 9 se articula a través de los indicadores y preguntas de la Dimensión C en la sección 1: *Construyendo un curriculum para todos* (ver Tabla 10). Tal vez desee echar un vistazo rápido a la sección del curriculum ahora. Para llamarle la atención le hemos dado a esas páginas un color distinto, con la idea de hacerle ver el estatus especial que este tema del curriculum tiene en el *Index* y para que en los centros pueda tratarse de manera diferenciada. También hay unas pocas páginas a modo de guía inicial en cada indicador, que puede ser ampliado y adaptado en función de las circunstancias de cada centro escolar. Cada área está organizada en una serie de encabezados, lo cual confiere un carácter diferente a esta parte del *Index*. El resultado es un *esquema básico* de un curriculum que se presenta, en todo caso, con suficiente detalle para que cada centro escolar pueda crear su propio curriculum, si

Tabla 10 **Indicadores de la Dimensión C, Sección 1: "Construyendo un curriculum para todos"**

1 Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
2 Los estudiantes investigan la importancia del agua.
3 Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
4 Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
5 Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
6 Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.
9 Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
10 Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
11 Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
12 Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
13 Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

fuera posible recrear, ¡ojalá! la forma en la que los centros escolares trabajaban antes de que se les dirigiera únicamente hacia el curriculum nacional cerrado. Las distintas temáticas han sido revisadas lo más posible con distintos expertos así como a través de una amplia revisión de la literatura.

Sin duda alguna Vd. puede sentir que hay carencias o temas que considera que están expresados de una manera inexacta. Si lo desea su colaboración es bienvenida y por eso hemos creado una web para que nos lleguen sus observaciones y aportaciones (http://www.indexforinclusion.org/index.php).

Cada área sigue un patrón mediante el cual, en primer lugar, se relacionan los asuntos locales con otros globales; en segundo término se hacen consideraciones éticas y políticas y, finalmente, se tiende a unir el pasado con el presente y el futuro.

El tipo de curriculum que hemos adoptado refleja una larga tradición de fomentar el desarrollo de los curriculum que parten de la experiencia compartida de los estudiantes. Se le da una gran importancia a las cuestiones medioambientales. Por esta razón, se anima a los centros escolares a relacionarse con un recurso hídrico: con un río cercano y además con un río en otra parte del mundo[22], ya que la comprensión de los ríos en otros lugares proporciona una comprensión sobre sus vidas, sus climas y quizás sobre el origen de sus conflictos.

Adaptando el curriculum tradicional

Hay dos flechas en la Tabla 9. En Inglaterra es habitual que los centros escolares de Educación Primaria y Secundaria amplíen su curriculum, como hemos sugerido, a través de actividades "transversales" que tocan temas de las materias de la izquierda.

Muchos centros escolares ya han integrado en las actividades de enseñanza y aprendizaje algunos de los aspectos propuestos sobre ciudadanía, sostenibilidad, promoción de la salud, y han añadido una dimensión global a los temas transversales, los proyectos y la resolución de problemas. Ya es un hecho que muchos centros escolares realizan los "*días verdes*", "*la semana de la sostenibilidad*", siguen las propuestas de la "*década sostenible*", y usan obras de teatro o el Olimpismo para explorar la interdependencia global, las finanzas, la comida, la ética, el poder y el gobierno. También crean proyectos tecnológicos para transmitir información y explorar el reciclaje y el ahorro energético. Sin duda alguna están trabajando en la dirección adecuada, pero al mismo tiempo pueden usar los materiales del *Index* para relacionar más en profundidad un curriculum más tradicional con las vidas y experiencias de los estudiantes, recogiendo ideas de las áreas a las que menos atención se le ha prestado, como puede ser "la ropa y la decoración del cuerpo" o el "transporte".

Desarrollando un curriculum para el siglo XXI

Aunque existen dos flechas en la Tabla 9, al diseñar el curriculum alternativo nos hemos asegurado de que el conocimiento asociado con un curriculum tradicional esté incluido en este nuevo esquema.

Los contenidos de Física y Química deben entenderse como parte de la comprensión de la Tierra, el sistema solar y el universo, pero además surgen

[22] La idea de implicarse con un rio local viene del texto de Stone, M. y Barlow, Z. (2005). Ecological Literacy ("Alfabetizarse ecológicamente") en su libro *Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world* (*Alfabetización ecológica; Educando a nuestros niños para un mundo sostenible)* San Franciso: Sierra Club Books. También es una muestra de respeto a la práctica Maorí consistente en identificar el rio personal, la fuente de la propia vida, como el primer movimiento en la introducción formal.



como parte de muchas otras áreas, particularmente la física, cuando hablamos de la energía. La Biología surge al comprender los ciclos alimenticios y la salud, pero más coherentemente en el contexto de la biodiversidad. Por supuesto cualquier escuela desea que sus alumnos sean competentes en lengua y matemáticas. En este esquema, nos centramos en la lecto-escritura a través del área de comunicación y a través de otras áreas del curriculum. La Historia se trata en cada una de las áreas a la hora de enlazar pasado, presente y futuro, una idea que parece estar de acuerdo con la posición que la *Asociación de la Historia* ofreció en la revisión gubernamental del curriculum de Primaria en 2009:

> "Apoyamos totalmente… el desarrollo de un curriculum nacional menos prescriptivo y más flexible, que haga uso de asignaturas como la historia como una herramienta para el aprendizaje[23]".

Las matemáticas también se convierten en un tópico interdisciplinar. Aunque es cierto que para algunos la naturaleza jerárquica del conocimiento matemático requiere que se enseñe como una materia separada y que sería preocupante enseñarla a través de diferentes asignaturas, pues ello impediría su comprensión, lo cierto es que también existe inquietud sobre la motivación de los estudiantes para comprender las matemáticas, así como un logro limitado cuando estas se enseñan como una asignatura desconectada del mundo real.

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

Haciendo comparaciones

La "*Revisión de Rose*" fue una de las tres revisiones que se han hecho de la Educación Primaria, que proponían una revisión del curriculum en la primera década del siglo XXI. Las estructuras planteadas se muestran en la Tabla 11. Todas estas revisiones se basan en principios que coinciden en parte con el marco de valores del *Index*. Aunque enfatizan los temas transversales, en la manera de enunciarlos subyace el peso de las expectativas tradicionales. Cada uno fue concebido para encajar el curriculum básico con una asignatura del curriculum de secundaria, lo que limita sus aspiraciones.

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

Ni la revisión de *Rose*, ni la más amplia llevada a cabo por *Alexander* (*Alexander Review*), se han implementado por parte de los gobiernos, por lo que no esperamos que nuestras sugerencias se pongan en marcha inmediatamente a nivel nacional ni en otros contextos. Nuestro único poder es a través de la fuerza de nuestras ideas para comprometer a otros en un dialogo constructivo. A nosotros nos mueve la idea de que el curriculum que proponemos se acerca mucho más a lo que las personas normalmente aprenden fuera de los centros escolares y en los contextos educativos que están más allá de los mismos. Es el curriculum que refleja de una forma más cercana la vida, la experiencia y futuro de los estudiantes. Creemos firmemente que hay que cambiar el curriculum, así como la gente tiene que alejarse de la idea de dependencia del petróleo, de la creencia de que pueden seguir aumentando el consumo de los demás recursos finitos del plantea, y de la idea de que el plantea puede seguir absorbiendo las cantidades crecientes de basura y desperdicios de una forma saludable. Nosotros creemos que todas estas cuestiones están conectadas y ¡somos optimistas respecto a que se puede avanzar en esta dirección!



[23] Historical Association (En, *Independent Review of Primary CurriculumDCSF*, 2009)

Tabla 11	¿Nuevo curriculum en "viejos moldes"?	
Revisión independiente del curriculum de Primaria (Iniciativa del gobierno) (Revisión de Rose)	**Revisión de Primaria de Cambridge (Revisión de Alexander)**	**Bachillerato. Programa para los primeros años[24]**
Comprensión del inglés, comunicación y lenguas	Lengua, comunicación oral y escrita	Lengua
Comprensión de las Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Comprensión científica y tecnológica	Ciencias y tecnología	Ciencias
Comprensión de la historia, la geografía y lo social	Espacio y tiempo	Estudios sociales
Comprensión del desarrollo físico, la salud y el bienestar	Salud física y emocional	Educación personal, social y física
Comprensión de las artes	Artes y creatividad	Artes
Educación Religiosa	Fe y creencias	
Ciudadanía	Ciudadanía y ética	



[24] www.ibo.org/pyp/curriculum/Index.cfm

Barreras, recursos y apoyos

Los adultos y los estudiantes vinculados a un centro escolar ya poseen, entre todos ellos, una gran cantidad del conocimiento detallado de lo que se necesita con el fin de mejorar sus propios centros. Este conocimiento se puede poner en juego cuando se comparte de forma abierta y se recibe como una contribución al diálogo en el seno de una comunidad educativa. Hay tres conceptos o ideas clave en el *Index*, que pueden ayudar a dar forma y dirigir dicho conocimiento compartido y servir para prestar atención a lo que debe ser investigado con mayor profundidad para que se puedan tomar decisiones informadas. Son los siguientes: "*barreras al aprendizaje y la participación*", "*recursos para apoyar el aprendizaje y la participación*" y "*apoyo a la diversidad*". Las preguntas que encontramos en la Tabla 12, conectan estas tres ideas; cuando se comparten a través de un proceso participativo y se conectan con el desarrollo de valores inclusivos, pueden generar muchas ideas para la revisión, la planificación y la implementación de culturas, políticas y prácticas más inclusiva incluso sin la necesidad de recurrir a los indicadores y las preguntas de la Parte 4 del *Index*.



Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Cuando los estudiantes encuentran "barreras" se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales.

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

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

Reemplazar las necesidades educativas especiales

El uso del concepto de "barreas al aprendizaje y la participación" puede ayudar a resolver las dificultades educativas asociadas a la, lamentablemente habitual, tarea de identificar a ciertos estudiantes como "*con necesidades educativas especiales*". La idea de que las dificultades educativas pueden ser resueltas etiquetando a los estudiantes de esta forma y después llevando a cabo una intervención individual, tiene considerables limitaciones. Entender las "deficiencias" o "la discapacidad" de algunos estudiantes como la causa principal de sus dificultades educativas, nos desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, así como del resto de aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales. Por último, oculta las dificultades que

Tabla 12 **Barreras, recursos y apoyo**

- ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación surgen dentro del centro escolar y en sus comunidades?
- ¿Quiénes experimentan barreas al aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo pueden reducirse las barreras al aprendizaje y la participación?
- ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden movilizar recursos adicionales para el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo deberían desplegarse los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación?

experimentan aquellos estudiantes "sin etiqueta" y que, sin embargo, también se enfrentan a barreras que limitan su aprendizaje y participación. Este enfoque de las "*necesidades educativas especiales*" nos fuerza a ver a estos estudiantes a través solamente de la lente de sus "deficiencias", más que a tener una visión integral de los mismos e invisibiliza el hecho de que pueden estar siendo objeto de una serie de presiones segregadoras o excluyentes.



Por otra parte, la perspectiva centrada en las "*necesidades educativas especiales*" tiende a ignorar que en esta categoría están sobrerrepresentados determinados estudiantes por razón de género, clase o etnia. Por ejemplo, en Inglaterra al menos hay dos veces más niños que niñas que están clasificados como "*con necesidades educativas especiales*[25]"

Este desequilibrio se detecta también en aquellos que no están etiquetados, pero sí son vistos como con un bajo nivel de rendimiento o con dificultades en el comportamiento. Estos perfiles han persistido durante décadas, sin embargo, se les ha prestado relativamente poca atención. Esto sugiere que las dificultades educativas, las barreras al aprendizaje y la participación, tienen algo que ver con la interacción entre el género y las condiciones en los centros escolares, y que la reducción de las barreras depende de que pensemos y actuemos de una forma diferente con respecto al género. El *Index* motiva al personal de los centros escolares a reconsiderar cómo responden a las formas de masculinidad y feminidad, así como a otras identidades de género.

En otro orden de cosas, etiquetar a los estudiantes como que tienen "*necesidades educativas especiales*" nos puede llevar a tener unas expectativas bajas sobre ellos. Por otra parte, cuando categorizamos a los estudiantes como "talentosos o superdotados", esta decisión puede convertirse en parte de la creación de una jerarquía de valoración de los estudiantes; "*por debajo de lo normal", "normal"*, y "*por encima de lo normal*". En la práctica a algunos estudiantes se les clasifica de ambas formas como "con necesidades educativas especiales" y como "talentosos o superdotados". Afortunadamente muchos centros escolares trabajan duro para valorar a todos los estudiantes por igual, independientemente de sus etiquetas, pero sin lugar a dudas, están luchando contra percepciones y creencias muy asentadas a las que estas etiquetas están contribuyendo. Por lo tanto deberíamos reflexionar mucho, antes de etiquetar a alguien "*con necesidades educativas especiales*" o con cualquier otro acrónimo como *EBD,* en sus siglas en inglés, *("Emotional Behavior Disorders/difficulties ")* (Dificultades Emocionales o Conductuales) y a la que en ocasiones se la añade una *S* para vincularla a dificultades sociales (*SEBD)*; o el *TDAH* (Trastorno por Déficit Atención e Hiperactividad) o el que está ganando mucha popularidad para referirse al alumnado que no se conforma, *ODD* en inglés ("Oposition Defiante Deficit") (Trastorno Oposicionista Desafiante) o, en definitiva, cualquier otra categoría de "anormalidad". Reducir un niño a unas siglas, es una práctica común que implica una acto especialmente irrespetuoso.

La respuesta estereotipada a las dificultades educativas se ha constituido en términos de separación, curriculum "diferenciado" e individualizado y mayor ayuda de los asistentes o apoyos educativos, lo que puede impedir la relación con otros estudiantes y con los adultos.

Cuando en clase se lleva a cabo una actividad grupal, normalmente podemos observar a un ayudante o asistente[26], menos cualificado que el profesor, trabajando con un grupo de estudiantes que se han clasificado por tener más dificultades. La persistencia de este modelo de agrupamientos para responder a los estudiantes que experimentan dificultades, a pesar de los numerosas recomendaciones de adoptar otras medidas, es una muestra del poder que el enfoque de las "*necesidades educativas especiales*" tiene para limitar el pensamiento creativo acerca de cómo se podría ofrecer un apoyo más inclusivo.

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

[25] Office for standards in education, (2010). *The special educational needs and disability review*. Londres: Ofsted.

[26] NOTA DE LOS TRADUCTORES. La presencia de "asistentes educativos" es muy frecuente en las clases de muchos colegios del Reino Unido, y su trabajo está muy vinculado, por lo general, a la presencia en esas aulas de alumnado considerado con necesidades educativas especiales. No son profesores (por eso se menciona su baja cualificación) y sus tareas siempre están dirigidas por el profesorado tutor del aula.

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

Este lenguaje se usa, por ejemplo, en el llamado *Código de prácticas para el alumnado con necesidades educativas especiales*[27], en el uso de los Planes de Trabajo Individualizados y en los informes sobre gastos que deben remitir los centros escolares, entre otros. Curiosamente y aunque no están obligados a usar el término por ley, se fomenta que las centros escolares designen a un "Coordinador de necesidades educativas especiales[28]".

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

Si el personal educativo pretende tomar las riendas sobre la manera de pensar las dificultades educativas, deben entonces usar el lenguaje de "*necesidades educativas especiales*" solo cuando se requiere oficialmente y permitir que un pensamiento alternativo basado en la perspectiva de las *barreras al aprendizaje y la participación* inunde las prácticas, las culturas y las políticas de sus centros escolares.

Esta reflexión sobre cómo se utilizan los distintos conceptos es importante para cambiar las viejas formas de pensar, pues sin un esfuerzo serio en ese sentido, podemos encontrarnos, fácilmente, con el hecho de que "un niño que está experimentando barreras al aprendizaje y la participación" sea rápidamente etiquetado y clasificado como un "*niño con barreras*", lo que vendría a ser un simple eufemismo de la categoría "*alumnado con necesidades educativas especiales*" que nos gustaría ir viendo desaparecer.

Modelos sociales e individuales de la discapacidad

El uso del concepto de "barreras al aprendizaje y la participación" para expresar las dificultades que los estudiantes experimentan, más que el término de "necesidades educativas especiales", pone en contraste un modelo social con una visión de las dificultades educativas basado en el modelo "médico" o del "déficit individual", análisis que están muy próximos a la reflexión sobre los modelos social y médico en los estudios sobre la discapacidad.

La discapacidad ha sido definida como una "limitación de una función física, intelectual o sensorial[29]" a largo plazo, aunque la noción de discapacidad intelectual es problemática y puede sugerir una base física injustificada para las dificultades en el aprendizaje. La discapacidad puede verse como una barrera para la participación, para personas con dificultades, dolor crónico o enfermedad. El modelo médico o el modelo individual de la discapacidad, considera las barreras que tienen que afrontar las personas con discapacidad como una consecuencia directa de sus déficits. La visión de un modelo social sobre la discapacidad tiene que ver con entender que la discapacidad se construye a partir de la experiencia de las personas con distintas dificultades de relación o interacción de su cuerpo y el entorno social y físico en el que se desenvuelven. A menudo la discapacidad surge dentro del entorno en forma de actitudes y prácticas discriminatorias y como resultado de no ser capaces de eliminar o remover los obstáculos para acceder y participar. En otras ocasiones, surge a partir de la interacción entre el medio y la persona con una discapacidad, enfermedad o dolor crónico.[30]

Aunque no hay mucho que relativamente puedan hacer los centros escolares para superar la discapacidad, sí que pueden ayudar a evitarla para algunos estudiantes a través de la prevención de la enfermedad y mediante el desarrollo de un entorno saludable. Sin embargo, los centros escolares pueden reducir considerablemente las barreras que surgen a partir de actitudes y acciones discriminatorias, así como las barreras institucionales que se cruzan en el camino de los niños, jóvenes o adultos con discapacidad. A los centros escolares se les obliga por ley a llevar a cabo "ajustes razonables" para apoyar la participación de los estudiantes con discapacidad[31]. Se puede apoyar enormemente los

[27] Department for Education and Skills. (2001). *The Special Educational Needs Code of Practice*. London: DfES.

[28] Special Educational Needs Code of Practice and Teacher Training Agency's "standards for special educational needs co-ordinators.

[29] Adaptado de Disabled People's International (1982). *Proceedings of the First World Congress*, Singapore: Disabled People's International.

[30] NOTA DE LOS TRADUCTORES: Los estudios y marcos de referencia para analizar "la discapacidad" están, como tantos otros aspectos de nuestra vida social, sujetos a la *perspectiva* o modelo desde los cuales se analizan por parte de los políticos, los investigadores y sobre todo de las propias personas concernidas. Es, por lo tanto, un asunto controvertido que no se resuelve con unas pocas reflexiones. En este sentido, la reciente *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* promovida por Naciones Unidad (2006), es un referente imprescindible para una comprensión actualizada de este asunto, pero persisten otras voces críticas que ven esta propuesta como insuficiente y que adoptan posiciones éticas, personales y sociales más complejas y beligerantes contra supuestas miradas objetivas hacia esta cuestión. Para el caso pueden leerse, por ejemplo, las reflexiones de Javier Romanach (2009), "Bioética al otro lado del espejo" http://www.asoc-ies.org/diversitas/bioeticatras.html

cambios en las culturas escolares asegurándose de que se contrata a personal con discapacidad en los centros escolares.

Discriminación Institucional

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

El Informe Macpherson[32] realizado después del asesinato del adolescente negro Stephen Lawrence, sobre cómo había ocurrido y cómo había manejado la situación la policía , puso su atención en el "racismo institucional" de las fuerzas policiales y en la educación, la salud y los servicios sociales; aunque, por supuesto, esa discriminación no se limita al sector público.

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

Pero la discriminación institucional es más amplia que el racismo, incluye las distintas formas en que la institución discrimina a las personas por razón de pobreza, género, discapacidad, clase, etnia, orientación sexual, identidad de género, religión, creencias y edad. La discriminación institucional se integra profundamente dentro de las culturas e influye en la forma en que las personas son percibidas y en las respuestas que se les dan. La discriminación institucional es responsabilidad de todos los miembros de la institución, así que, aunque puede ser anterior a la llegada a la institución de un miembro en particular y puede actuar como una presión sobre sus acciones, cada persona sigue siendo parcialmente responsable de la discriminación institucional existente y del dolor causado por las prácticas discriminatorias que irreflexivamente se pueden heredar.

La discriminación institucional crea barreras para la participación y en el ámbito educativo va a impedir el aprendizaje. La discriminación en serie puede crear una historia educativa empobrecida y unas calificaciones bajas, lo que produce que las personas sean menos capaces de encontrar trabajo. Ello puede ocasionar que el personal de los centros escolares no sea representativo para sus comunidades locales. El desarrollo de la inclusión puede suponer a las personas un doloroso y desafiante proceso asociado a la tarea de reconocer y de afrontar sus propias prácticas discriminatorias, sus actitudes y las culturas institucionales en las que se desenvuelve. El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la transfobia, el egoísmo y la discriminación por razón de religión, creencias, o discapacidad, comparten una raíz común de intolerancia hacia la diversidad y el uso del poder para crear y perpetuar las desigualdades.

Estamos más acostumbrados a hablar y debatir sobre el racismo o el sexismo, pero al hablar de la discriminación por discapacidad somos menos conscientes de la implicación de las personas y las instituciones en la creación de la discapacidad. La aceptación general, sin discusión, dentro de muchos centros escolares, de la exclusión de los estudiantes porque tienen un déficit, sensorial, físico o intelectual o porque se clasifican como con "dificultades de aprendizaje" equivale a una discriminación institucional.

La intolerancia a la diversidad está relacionada con el monoculturalismo, a partir del cual las instituciones o grupos de personas, definen un modo particular de vida y las identidades que estas apoyan como único modo aceptable de ser. Las personas que no se sienten aceptadas en estas instituciones monoculturales, experimentan este rechazo denominado racismo, sexismo, etc. En las primeras décadas del siglo XXI las voces de algunos políticos europeos, pero también de un significativo número de personas y organizaciones preocupadas por reducir la desigualdad, se levantaron en contra del "multiculturalismo"[33]. Se sugirió que el multiculturalismo había fallado como forma de unir a personas de distintas etnias, sin embargo, al rechazar una forma particular de multiculturalismo estaban, consciente o inconscientemente, promoviendo la continuación del monoculturalismo y de la discriminación institucional que esta engendra.

El *Index* ayuda a los centros escolares a desarrollar culturas institucionales multiculturales, abiertas y complejas, sostenidas por el desarrollo de políticas antidiscriminatorias. La naturaleza de esas políticas debe ir más allá, teniendo en cuenta, los instrumentos gubernamentales como puede ser la "Ley para la Igualdad, de 2010" ("*Equality Act 2010*"). Todos estos requisitos podrían establecerse en el contexto de un centro escolar con determinación de responder a la diversidad como un valor de todos sus miembros. Las políticas antidiscriminatorias se pondrían en marcha entonces, no porque haya que cumplir con la legislación, sino porque promueven los valores compartidos dentro del centro.

Recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

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

[31] Department for Education and Skills (2006). *Implementing the Disability Discrimination Act in schools and early years settings,* London: DFES.

[32] Macpherson, W. (1999). *Stephen Lawrence inquiry (Macpherson report) Command Paper 4261, vol. 1*, Londres: Stationery Office.

[33] Alibhai-Brown. Y (2000). *After multi-culturalism,* Londres: Foreign Policy Centre.
Phillips. T (2004). *Guardian*, May 28th, 2004

se convierten en un estímulo constante para ampliar la participación en el aprendizaje y en toda la vida del centro.

Del mismo modo, el diseño conjunto de las principales intervenciones en un centro, involucrando a los distintos proyectos y programas existentes dentro de un enfoque singular para la mejora, se convierte en *un recurso* por cuanto genera una mayor claridad de propósito y mejor coherencia entre las acciones.

Así como las barreras, *los recursos* se pueden encontrar en cada aspecto del centro escolar; en sus culturas, sus políticas y sus prácticas; en los edificios, el equipamiento de las clase, los libros, los ordenadores e Internet; en el personal docente y no docente, entre los estudiantes y jóvenes, entre los padres, tutores o cuidadores, en las comunidades y sus directivos.

Existen siempre más recursos para apoyar el aprendizaje y la participación que los que se están usando realmente dentro de cada contexto. Hay una gran cantidad de conocimiento dentro del centro escolar sobre lo que impide el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Uno de los principales objetivos del *Index* es ayudar a los centros escolares a aprovechar este conocimiento disponible para su mejora. La idea de que la diversidad puede ser un recurso para el aprendizaje impregna todos los indicadores de colaboración entre estudiantes y adultos.

Los recursos que ofrecen los propios estudiantes, con su gran capacidad para dirigir y para apoyarse mutuamente en el juego, el aprendizaje y la participación, suelen estar particularmente subutilizados, al igual que el potencial para que el profesorado pueda apoyarse mutuamente en su desarrollo profesional.

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

Apoyo a la diversidad

Cuando se entiende que las dificultades educativas surgen de las "*necesidades educativas especiales*" de los estudiantes o los jóvenes, entonces parece natural pensar que *el apoyo* consiste en proporcionar más personal para trabajar con los estudiantes de manera individual para que superen sus problemas. Nosotros adoptamos un concepto de "*apoyo*" mucho más amplio entendiéndolo como "*todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente*". En este sentido, los esfuerzos a fin de descubrir y reducir las barreras al aprendizaje y la participación por un lado, y movilizar recursos disponibles por otro, son ambas actividades de apoyo.

En nuestra definición la mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje con una orientación inclusiva, son considerados actividades de *apoyo*, de ahí también que el apoyo implique a todo el personal, los estudiantes y sus familias. Si las actividades de aprendizaje se diseñan para apoyar la participación de todos los estudiantes, la necesidad de apoyo individual se reduce.

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



La revisión de los materiales

La mejora de un centro escolar a través del diseño de un marco de valores, la identificación de barreras, recursos y oportunidades de apoyo, se puede llevar a cabo de una forma más o menos sistemática. Puede implicar a individuos, grupos o a todo el centro. Las dimensiones, secciones, indicadores, preguntas y cuestionarios del *Index* proporcionan un marco amplio para contribuir a un diálogo sobre lo que los estudiantes y los adultos quieren hacer para mejorar su centro escolar. Así mismo se pueden usar sistemáticamente para evaluar cada contexto, diseñar un plan de mejora inclusivo y ponerlo en marcha.

Dimensiones y secciones

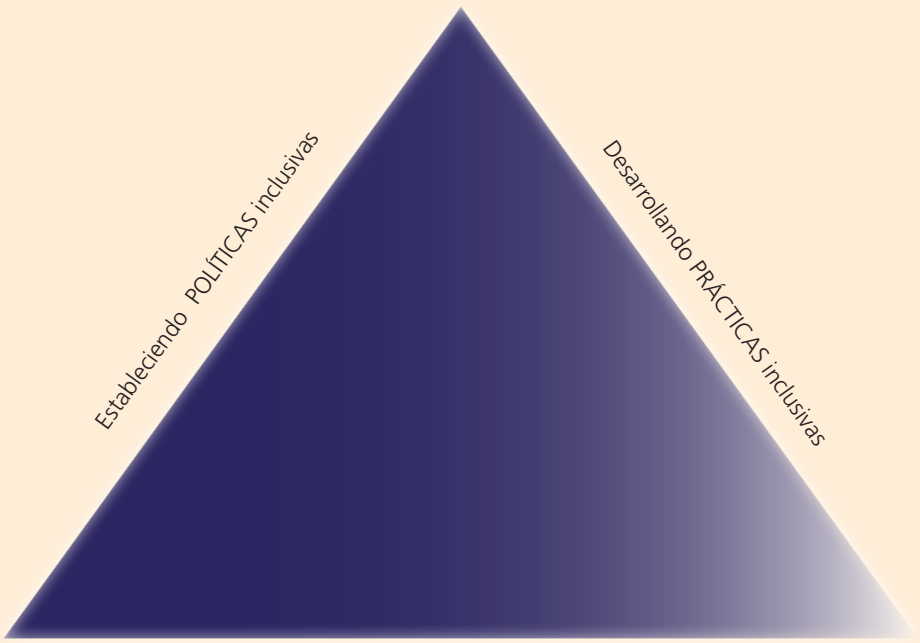
La revisión del contexto usando los materiales del *Index* explora la posibilidad de la mejora escolar apoyándose en tres dimensiones interconectadas: *creación de culturas inclusivas, establecimiento de políticas inclusivas* y *desarrollo de prácticas inclusivas.* La Figura 2 muestra un triángulo desde un punto de vista que ilustra la forma en que las dimensiones están conectadas. La Tabla 13 sintetiza el significado de cada dimensión.

La experiencia con el *Index* en muchos centros escolares y en muchos países confirma que estas tres dimensiones son muy significativas para estructurar la mejora escolar. Se pueden considerar parte de la teoría sobre la eficacia para la mejora escolar[34].

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

Figura 2 **El *Index* para la Inclusión**

Dimensiones para el desarrollo escolar



[34] NOTA DE LOS TRADUCTORES. Para profundizar algo más sobre los estudios teóricos sobre la eficacia y la mejora escolar puede verse el trabajo de Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *1* (2), 1-22.

Tabla 13 **Las dimensiones del *Index***

Dimensión A: Creando CULTURAS inclusivas

Esta dimensión está orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado. Ayuda a pensar en el hecho de que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar las familias, y sobre la forma en que se transmiten estos valores a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario de las prácticas educativas y, de esta forma, las mejoras que van emprendiendo los centros se hacen coherentes y continuas. Integrar el cambio en las culturas escolares asegura que está imbuido en las identidades de los adultos y los estudiantes y que vayan pasando a los nuevos que van llegando al centro.

Dimensión B: Estableciendo POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo. Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro. Hay que perseguir que el trabajo en los centros escolares llegue a todo el alumnado de la localidad, así como minimizar las presiones excluyentes. En este contexto se considera que "apoyo" son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad de su alumnado, promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad. Se debe esperar que todas las modalidades de apoyo estén reunidas dentro de un único marco que persiga asegurar la participación de todo el mundo y la mejora del centro escolar en su conjunto.

Dimensión C: Desarrollando PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en el centro. Las implicaciones de los valores inclusivos a la hora de estructurar los contenidos de las actividades de enseñanza y aprendizaje se plantean en la Sección denominada "Construir un curriculum para todos". En ella se une el aprendizaje con la experiencia, tanto en un plano local como global, incorporando los temas de los derechos y la sostenibilidad. A través de los indicadores y las preguntas de las distintas secciones se ayuda a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se puedan orquestar con el objetivo de que respondan a la diversidad del alumnado dentro de cada centro escolar. Se pone de manifiesto que se considera al alumnado como aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje. Finalmente, llama la atención sobre la necesidad de que el profesorado trabaje junto, colaborativamente, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado.

La importancia de las culturas

Hemos puesto las *culturas* a lo largo de la base del triángulo para resaltar su importancia. Es cuando se produce una diferencia en la cultura a partir de las políticas y las prácticas, cuando es posible que esta se mantenga. Pero la permanencia relativa de las culturas hace que el desarrollo de las comunidades, instituciones y sistemas sea al mismo tiempo posible y difícil. El cambio se resiste y se mantiene gracias a las culturas. Las culturas son formas de vida relativamente permanentes que crean, y están creadas, por comunidades de personas. Las culturas se establecen y se expresan a través de la lengua y los valores, a través de historias compartidas, los conocimientos, las habilidades y las creencias igualmente compartidas (lo que no quiere decir que todos los miembros de una institución las compartan); a través de los textos, el arte, los instrumentos, las normas formales e informales, los rituales o los sistemas e instituciones que un grupo ha creado y mantiene.

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

Reflejan las diferentes influencias y similitudes que actúan sobre las personas y que generalmente implican una superposición de redes de sub-culturas. Usamos la palabra "*culturas*" para reflejar esa pluralidad. Generalmente tratamos de evitar la expresión

"clima institucional" ya que puede reflejar una visión limitada del centro escolar, una imagen decidida por los directivos de la institución más que un reflejo de la experiencia compartida por todos.

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

Donde no existe flexibilidad ni variación en las actividades, cualquier cambio puede ser percibido como una pérdida de identidad de los miembros de la comunidad y ser resistido. Las culturas inclusivas comparten valores y reciben de buen grado a los nuevos miembros, teniendo en cuenta que ello implica siempre una preparación para el cambio.

Cada dimensión se divide en dos secciones como se muestra en el *Marco para la Planificación* en la Tabla 14. Esta planificación puede proporcionar un resumen del plan de mejora del centro escolar. Así los centros pueden considerar lo que están planificando cambiar dentro de cada sección, de manera que puedan mejorar el centro escolar como un todo.

Indicadores y preguntas

Los indicadores y las preguntas de la Parte 4 del *Index* constituyen la mayor parte de sus páginas y son nuestra contribución para responder a la pregunta: ¿Qué implicaciones tienen los valores inclusivos para las actividades en todos los aspectos o *sistemas de prácticas* de un centro escolar? Los indicadores son aspiraciones sugeridas para la mejora. Cada sección contiene hasta 14 indicadores. Se pueden utilizar para revisar propuestas existentes con la intención de establecer las prioridades a desarrollar.

Los encabezados o títulos de estas secciones están diseñados para llamar la atención sobre un posible objetivo importante para una escuela comprometida con la mejora desde una perspectiva inclusiva. Algunas veces la importancia de una cuestión como la etnicidad, o la discapacidad, se refleja por su presencia de modo transversal en el conjunto de indicadores, más que dándole su propio indicador. Al género se le otorga su propio indicador pero también aparece en muchos otros sitios. La forma de penetrar en el significado de los indicadores se realiza mediante las preguntas que, al mismo tiempo, permiten acotar la posible extensión sobre lo que quiere mejorar.

Las preguntas, por lo tanto, definen el significado de los indicadores. Por un lado, permiten *desafiar* las formas de pensar habitual sobre un determinado indicador asentadas en un determinado equipo educativo y, en su caso o alternativamente, motivar el proceso para sacar a la luz el conocimiento existente sobre esas cuestiones dentro del centro escolar. También pueden ser utilizadas para guiar un proceso de investigación más profundo o riguroso sobre la situación actual del centro, proporcionando, de paso, ideas adicionales para la mejora de ciertas actividades escolares. Finalmente pueden servir como criterios para evaluar el progreso. A menudo, las personas ven el poder práctico del *Index* cuando comienza a comprometerse con las preguntas. Algunos centros escolares que usan el *Index* comienzan con debates sobre muy pocas preguntas seleccionadas por un grupo de colegas trabajando juntos. Los indicadores y las preguntas pueden ser utilizados para iniciar un diálogo sobre los valores y la conexión entre valores y acciones.

Al final de cada grupo de preguntas, aparece una invitación para "*añadir más preguntas*". Con ello queremos poner de manifiesto que los adultos y los estudiantes en cada centro escolar pueden hacer su propia versión del *Index*, adaptando y cambiando las preguntas existentes y añadiendo las suyas.

Algunos indicadores y preguntas se refieren a cuestiones cuya responsabilidad está compartida con la autoridad local como, por ejemplo, la accesibilidad del edificio, la identificación del alumnado considerado con "necesidades educativas especiales" o la admisión de los alumnos, entre otras. Esperamos que los centros escolares y las autoridades locales puedan trabajar juntos de manera constructiva para producir planes de actuación, procedimientos de escolarización, seguimiento del alumnado en riesgo de exclusión o políticas de admisión, que propicien la participación de *todos* los alumnos en los centros ordinarios de su localidad.

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

En algunos centros escolares los indicadores y preguntas no son aplicables por su propio carácter; por ejemplo, los centros que son solo para chicos o para chicas, o muchos centros escolares que se definen como religiosos y que, por ello, no pretenden incluir *a todos* los estudiantes de su localidad. Sin embargo, el personal de dichos centros con frecuencia también desea planificar una mejora inclusiva de los mismos en otros muchos aspectos y pueden adaptar los indicadores y preguntas para que les ayuden en sus propósitos. En todo caso, conviene recordar que en nuestro contexto (Reino Unido) a estos centros escolares se les exigen los mismos requisitos que a otros para avanzar hacia un cambio inclusivo, por ejemplo, en cuestiones como la aplicación del Curriculum Nacional, o en la legislación sobre discapacidad, etnia o igualdad de género.

Tabla 14 **Marco para la planificación**

Creando culturas inclusivas	
Construyendo comunidad	Estableciendo valores inclusivos
Estableciendo políticas inclusivas	
Desarrollando un centro escolar para todos	Organizando el apoyo a la diversidad
Desarrollando prácticas inclusivas	
Construyendo un curriculum para todos	Orquestando el aprendizaje

Cuando el *Index* se publicó por primera vez, no esperábamos que fuera usado para estimular la mejora en centros de educación especial. El *Index* está claramente orientado a que los centros escolares ordinarios incluyan a *todos* los estudiantes que viven dentro de sus respectivas localidades o zonas de escolarización. Sin embargo, varios centros de educación especial lo han utilizado para eliminar las restricciones a la participación de sus estudiantes o a la del propio personal perteneciente al mismo.

Cuestionarios

Hay cuatro cuestionarios en la Parte 5 del *Index*, que pueden ser usados para estimular el diálogo y generar las primeras ideas sobre las prioridades de mejora en su centro escolar por parte de los estudiantes, los padres o tutores, los directivos o el profesorado.

El primero está basado en los indicadores y está dirigido a cualquier persona relacionada con el centro. Se debe usar en referencia a las preguntas, para que se pueda explorar el significado de cada indicador particular. Los otros tres son para los padres y los estudiantes. Estos cuestionarios, al igual que los indicadores y las preguntas, se construyeron pensando en las implicaciones del marco de valores del *Index* en la mejora de los centros Al querer llevar a la práctica esta pretensión, los cuestionarios se hicieron muy grandes y resultaba difícil acotarlos. Le dimos muchas vueltas y estuvimos muy motivados con la tarea de trasladar el marco de valores a las frases que intentan representar las prácticas. Indudablemente los centros pueden acortar o adaptar estos cuestionarios en función de sus propósitos.

Compromiso con los materiales

El uso de los cuestionarios se tratará en la siguiente parte del *Index* describiendo la forma en que se pueden utilizar en los procesos participativos. ¡Queremos resaltar la idea de que no existe una forma correcta de usar los materiales! El desarrollo inclusivo en los centros escolares se puede desencadenar de muy diversas maneras: comprometiéndose con determinados valores; viendo la importancia de integrar las diferentes iniciativas para la mejora que, de lo contario, podrían llegar a solaparse; cuestionando la naturaleza del curriculum planificado e implementado; usando los conceptos de "barreras al aprendizaje y la participación", "recursos para apoyar el aprendizaje y la participación" y "apoyo" para cambiar el modo de ver y actuar respecto a las dificultades de aprendizaje que algunos alumnos o alumnas experimentan; no perdiendo de vista el rol que las culturas escolares tienen a la hora de mantener y resistirse al cambio. Todas estas actividades pueden realizarse de forma separada, pero en el *Index* están puestas de manera conjunta para facilitar una exploración y reflexión detallada sobre lo que está ocurriendo en su centro y sobre lo que podría cambiarse para promover innovaciones y mejoras con una orientación inclusiva.

Parte 3

Usar el *Index* para pasar a la acción



Usar el *Index* para pasar a la acción

Si has llegado a este punto, tras haber estado leyendo y pensando en la inclusión y reflexionando sobre todo aquello que se puede hacer para llevarla a la práctica, se puede decir que ¡ya! estás implicado en una mejora inclusiva. La contribución del *Index* para la mejora de una escuela, o cualquier otro contexto, comienza desde el primer contacto con los materiales. En la parte 3 del *Index* sugerimos algunas formas en las que se puede trabajar con ellos. Reconocemos que la forma de utilizar los materiales dependerá del tiempo del que disponga y de las posibilidades de implicar a otros. Además, posiblemente puedes encontrar tus propias, o mejores, formas de trabajo para tu contexto concreto.

En esta parte, se refuerza la idea de que el uso de los indicadores y preguntas puede ayudar a poner en práctica los valores inclusivos, reducir las barreras, movilizar recursos e integrar iniciativas. Se describe la forma en que la inclusión en los centros escolares puede ser apoyada a través de fases, que a veces se superponen, y conjuntos de tareas dentro de ellas. Cualquiera que use el *Index* puede completar algunas de estas tareas. Un estímulo puede ser el dialogar sobre los valores como un hilo conductor de todas las fases.

Uno de los objetivos es que los adultos y los niños en los centros escolares deben adoptar un compromiso común para poner en práctica los valores inclusivos, a través de un plan de mejora del centro con una orientación inclusiva, así como establecer los procesos de colaboración para su ejecución. Describimos cómo los materiales de *Index* pueden ser utilizados para alcanzar ese objetivo a la vez que se lleva a cabo una planificación flexible.

Cuando el uso del *Index* es menos sistemático, por ejemplo, cuando se centra en un solo aspecto del centro o en el trabajo de un solo profesor, esto puede contribuir a que se generen diálogos que más tarde puedan fomentar la inclusión en una institución de una forma más amplia y profunda. Pero cualquiera que sea la forma en que se use el *Index*, el objetivo debe basarse en el desarrollo sostenible de un plan de mejora inclusivo del centro, no en la realización de un proyecto puntual utilizando nuestros materiales.

Rutas hacia la inclusión 55

Fase 1: Comenzando 58

Fase 2: Descubriendo juntos 66

Fase 3: Elaborando un plan 71

Fase 4: Pasando a la acción 72

Fase 5: Revisando los avances 75

Rutas hacia la inclusión

En la Parte 2 hemos discutido una serie de enfoques sobre el desarrollo y la mejora con una orientación inclusiva, que se pueden unir en "un enfoque singular" mediante el uso del *Index*. Los indicadores y las preguntas del *Index* se derivan del trabajo detallado sobre las respuestas relacionadas con estas tres preguntas:

- ¿Cuáles son las implicaciones de los valores inclusivos para la puesta en marcha de acciones de mejora en todos los aspectos de un centro escolar?
- ¿Cómo podemos integrar los enfoques fundamentales para la mejora de la educación?
- ¿Cómo podemos eliminar las barreras al aprendizaje, la participación y conseguir movilizar los de recursos necesarios para apoyar el aprendizaje y la participación de todos?

Los indicadores y preguntas del *Index*, al basarse en estas preguntas, promueven un desarrollo inclusivo en esos tres aspectos, como se resume en la Figura 3. El diagrama muestra cómo la mejora con una orientación inclusiva puede comenzar por la preocupación por poner los valores en acción, por un deseo de poner juntos todas las acciones y proyectos de mejora escolar y, por último, por la preocupación por reducir al mínimo las barreras y movilizar recursos. Los tres enfoques se enriquecen cuando los relacionamos con los indicadores y las preguntas del *Index*.

Esperamos que los indicadores y el conjunto de preguntas con las que los hemos relacionado proporcionen un nuevo apoyo duradero a la participación de los adultos y los estudiantes en la educación, fomentando la participación crítica y propiciando que a las personas se les ocurran preguntas adicionales a las que nosotros hemos planteado

De este modo, si van a la lista de indicadores en las páginas 18-19, o al cuestionario de indicadores en las páginas 180-181, y luego comienzan a conectar los indicadores con las distintas preguntas, eso les llevará directamente al corazón del *Index*.

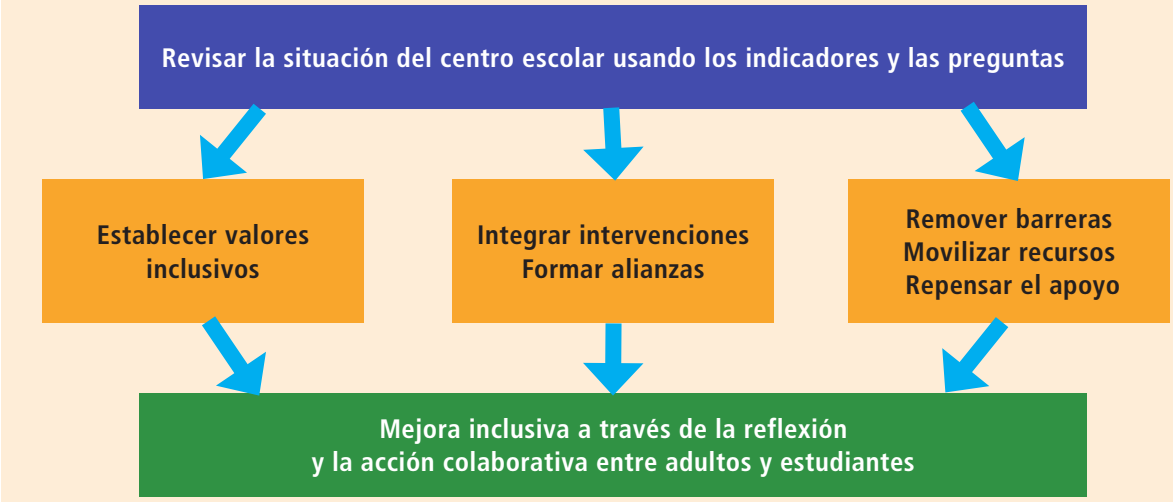
Se incluyen, en esta Parte 3, una serie de relatos de las experiencias de personas que han utilizado el *Index*. Como todo en este libro están ahí para estimular ideas, no porque representen la práctica perfecta.

El proceso de *Index* puede ser representado como un ciclo de mejora del centro escolar, como se muestra en la Figura 4, aunque esto puede hacer que el proceso de mejora parezca más sistemático de lo que realmente es, por lo general, en un centro en la práctica, las fases se solapan y no representan periodos de tiempo diferentes. En los centros escolares en continuo proceso de mejora, las actividades de cada Fase pueden estar sucediendo al mismo tiempo.

La Fase 1 se refiere al establecimiento de un grupo de planificación que debe aprender cómo trabajar con el *Index*. Esto puede llevar tiempo y de momento, este grupo puede no formar parte del equipo de planificación de las mejoras que el centro tenga establecido. Pero antes o después, debe pensar en la estrategia para conseguir esta integración, si queremos que los esfuerzos para llevar a cabo mejoras con una orientación inclusiva sean sostenibles.

Además, hemos desglosado en cada fase un conjunto de tareas como se muestra en la Tabla 15 y hemos elaborado estas como un recordatorio en esta parte del *Index*.

Figura 3 **Apoyando procesos de mejora inclusivos con el *Index***



Index Relato 1 **Carta a un director**

«Vale la pena, aunque no lea nada más, fotocopiar el cuestionario de indicadores de las páginas 180-181 y ponerlo en el tablón de anuncios o en la sala de profesores de su centro. La razón por la que propongo esto es, de hecho, porque estas dos páginas cubren todo lo que está dentro del *Index*. Si yo fuera un directivo, me gustaría consultar estas páginas en relación con cualquier tema de la mejora del centro escolar en su conjunto. El *Index* se divide en 3 dimensiones (culturas, políticas y prácticas). Y en mi opinión, la mayoría de los contenidos relevantes para esta tarea están ahí. Si prestas atención a la última sección ("orquestar el aprendizaje"), en la tercera línea dice: "Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes". Ahora vuelve a la pág. 165 y encontrarás un buen grupo de preguntas que te hacen ver en lo que se puede concretar esa cuestión. Estas preguntas pueden ser usadas por el profesorado en diversos formatos: para estimular un grupo de discusión, como autoevaluación, o incluso para el seguimiento de los equipos de supervisión o inspección ¡Y es solo uno de los epígrafes! La estructura es la misma para cada uno de ellos. Busca las preguntas relacionadas con los epígrafes revisando el *Index*. La esencia de éste, es que uses algunas de estas preguntas. De nuevo, si yo fuera el director, seleccionaría 5 u 8 y las incluiría en mis procedimientos de asesoramiento o supervisión. Esta es la razón por la que tendría las páginas 180-181 siempre a mano, para saber lo que está pasando en las clases. Es muy útil fotocopiar las páginas 13 y 17, porque resumen bien lo que es y lo que ofrece el *Index.* Otros colegas en el proyecto dicen que usan estas páginas para hacérselas llegar a los miembros del Consejo Escolar, en la primera reunión que tienen con ellos.»

Asesor Senior

Norfolk County Council

Figura 4 **Una Planificación para el desarrollo del _Index_**

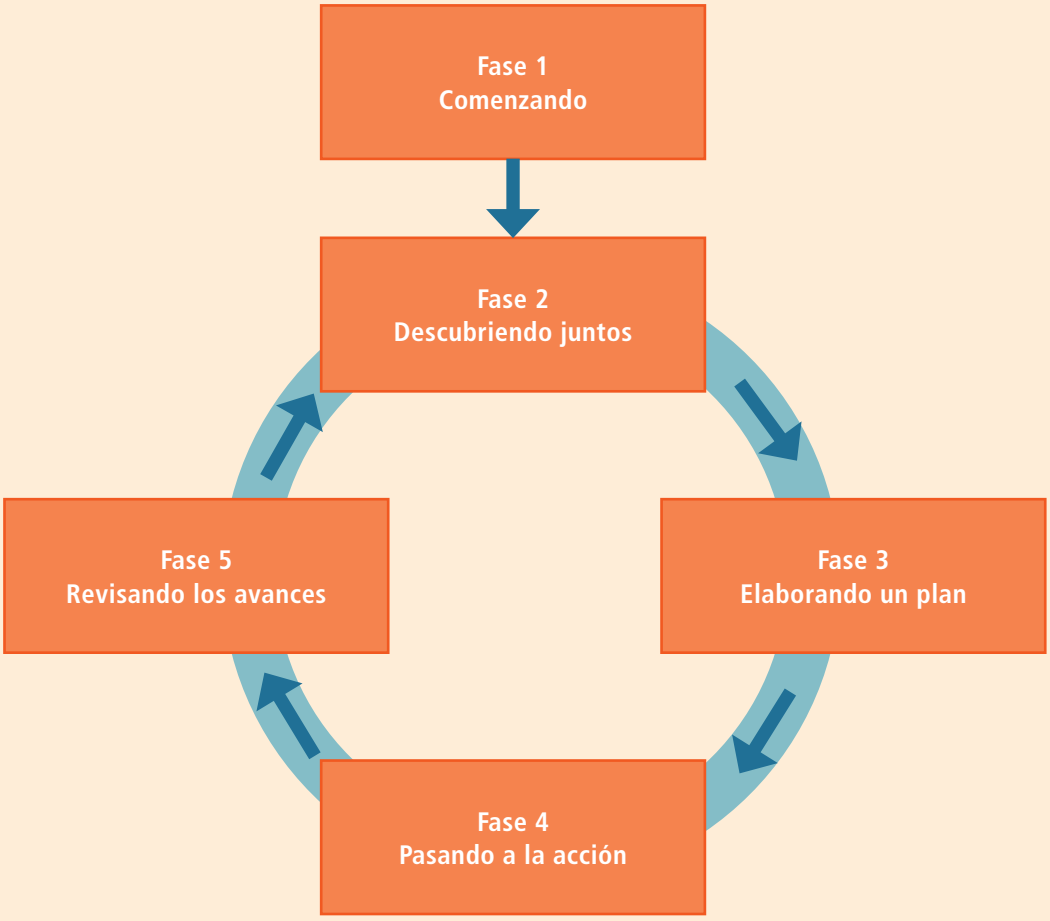


Tabla 15 **Fases de desarrollo del *Index***

Fase 1: Comenzando

- Comience donde y cuando pueda
- Organice su grupo de planificación
- Encuentre apoyos
- Trabaje inclusivamente
- Todos los miembros deben "ponerse en situación"
- Lleve a cabo un registro
- Use los indicadores y las preguntas
- Participe en los diálogos sobre los valores
- Desarrolle un lenguaje común: inclusión, barreras, recursos y apoyo para la diversidad
- Revise el cambio y los desarrollos que se vayan produciendo en el centro escolar
- Considere la integración de diferentes intervenciones
- Explore la planificación
- Haga frente a las barreras que limiten el uso del Index

Fase 2: Descubriendo Juntos

- Explicite la comprensión que vaya generándose
- Explore las ideas del profesorado y los miembros del Consejo Escolar y directivos
- Explore las ideas de los estudiantes
- Explore las ideas de los padres o tutores y de los miembros de las comunidades locales
- Negocie las prioridades a desarrollar
- Integre las consultas en la dinámica diaria

Fase 3: Elaborando un Plan

- Revise las prioridades
- Añada las prioridades al Plan de Mejora

Fase 4: Pasando a la acción

- Ponga en marcha las prioridades
- Facilite el mantenimiento de las acciones acordadas

Fase 5: Revisando los avances

- Revise y celebre los progresos
- Reflexione sobre el trabajo con el Index
- Considere los próximos pasos a dar

Fase 1: Comenzando

Comience donde y cuando pueda

Miles de personas han utilizado las anteriores ediciones del *Index*, por lo que conocemos los distintos usos que se le ha dado. Como cualquier otro libro, se utiliza como una fuente de ideas, para trabajos de los estudiantes universitarios, para enseñar a los estudiantes y para el trabajo con diferentes personas en una variedad de entornos comunitarios.

En esta parte del *Index* se discute cómo se puede contribuir a la mejora del centro escolar. No necesariamente tendría que ser iniciado por el personal docente, y podría provenir de los padres, algún miembro del Consejo Escolar, directivos, los estudiantes o de las asociaciones de estudiantes. El Relato 2 del *Index* es un informe de la primera reunión de un docente que trabaja como coordinador de inclusión, designado por su escuela para trabajar con un proyecto de esta edición del *Index*. Anteriormente podemos ver en el informe cómo el grupo discute las limitaciones que han encontrado al comenzar el trabajo con el *Index*. Como comienzo es muy adecuado, y se trata de un paso exitoso hacia la inclusión. Una reunión, en la que se debate sobre los distintos aspectos, es un logro y puede propiciar una dinámica permanente.

Desarrollar su grupo de planificación

Sin embargo, como se observa en el informe del profesor, poner en marcha un único enfoque inclusivo para la mejora escolar, es un objetivo del trabajo con el *Index*. En las futuras reuniones del grupo se debe elaborar una estrategia para lograrlo. En todo caso, no hay que perder de vista que añadir un grupo que trabaje de forma paralela con el que esté llevando a cabo la revisión general y la propuesta de actividades para el plan de mejora general del centro, es una estrategia que puede restar coherencia a las actividades propuestas por unos o por otros y, en definitiva, a la sostenibilidad de los cambios que se quieran proponer.

Por el contrario, a veces el trabajo con el *Index* se inicia con los miembros de un equipo de planificación de mejoras ya existente en el centro. En estos casos y aunque se inicie de esta forma, se deben ampliar los miembros del grupo para que también estén representados el personal docente y no docente, los padres, niños y jóvenes así como los miembros del Consejo Escolar, si no fuera el caso.

Es importante que el grupo refleje el género y la composición étnica del centro. Se puede incorporar más gente a medida que el trabajo avance. En un instituto de educación secundaria grande, cada departamento puede tener su propia planificación, vinculado a un grupo central. Los materiales del *Index* deben ser accesibles a todos los miembros del grupo. Animamos a los centros escolares a fotocopiar cualquiera de los materiales para su uso.

Encontrar apoyo

Habitualmente los distintos centros que conocemos han considerado útil tener el apoyo de alguien con experiencia en la introducción del *Index*. A menudo el *Index* empieza a ser utilizado a través de la negociación con dicha persona. Un apoyo externo al centro escolar puede ayudar a valorar y juzgar la mejor manera de conseguir que las cosas cambien y para motivar a la mayor participación posible de todos en el proceso. Esa persona podría facilitar el acceso a los materiales, así como para disipar los temores derivados de comenzar nuevas tareas de gran envergadura. Es importante, sin embargo, que una persona externa anime y apoye al equipo docente, los niños y a los padres / tutores a hacerse cargo del trabajo del *Index*, aumentando la sensación de que ellos tienen control sobre la mejora del centro.

Algunos también han encontrado útil incluir un "amigo crítico" en su grupo de planificación. Esta persona también puede ser alguien de fuera del centro, que lo conoce bien y que actúe como un apoyo y un desafío. Podría ser alguien que pueda ayudar con las investigaciones detalladas que hayan de llevarse a cabo o con, la recopilación y el análisis de las opiniones del personal, los directivos, los padres / tutores o los estudiantes.

En general, el perfil de las personas que han cumplido con el rol de "amigo crítico" ha sido el de profesores de otros centros, orientadores, asesores psicopedagógicos, directivos, psicólogos educativos o académicos. Por ejemplo, una escuela primaria y un centro de secundaria, decidieron aprovechar la oportunidad del *Index* para establecer vínculos más estrechos entre ellos, eligiendo al coordinador del desarrollo de proyectos como amigo crítico de la otra escuela.

Sin embargo, cualquier persona de fuera del centro escolar debe comprometerse a hacer un seguimiento del proceso durante un período considerable y es mejor para los miembros del grupo de planificación, convertirse en amigos críticos entre sí, que asumir como amigo crítico a alguien que, llegado el momento, no pueda comprometerse a una serie de reuniones a lo largo de un año más o menos. Idealmente todos los miembros del grupo deben estar dispuestos a desafiar, amablemente, las ideas de sus colegas y a que unos u otros argumenten sus opiniones y conclusiones con evidencias respecto a su centro educativo.

Index Relato 2 **Aprovechando una oportunidad para empezar en el instituto Winterburn High School**

«Tuve una estupenda primera reunión. Fue muy oportuna la selección de a quien invité a venir. Allí estaba mi jefe, un veterano del centro representando al equipo de dirección. Yo me había preocupado por un estudiante cuyo plan individualizado indicaba que necesitaba apoyo. Tenía a una estudiante de origen asiático considerada como de "altas capacidades"; un padre con hijos muy deportistas, de esos a los que solo les gusta los deportes "de chicos", un miembro del Consejo Escolar implicado en los temas de admisión y otro también del Consejo Escolar encargado de los asuntos de protección de los menores que a su vez era miembro del personal de administración. Había invitado a profesores que tenían la libertad de venir o no.

Quería ser informal y para ello aporté algunos refrescos y algo de comer; ¡es increíble lo que puedes conseguir con una bolsa de patatas fritas y unas buenas uvas! Hice una introducción muy simple y usé una estrategia que habíamos utilizado cuando se lanzó el proyecto, consistente en trabajar por tríos y en los cuales cada miembro debía decir "dos verdades y una mentira" sobre sí mismos, como forma de *romper el hielo* y para poner a los asistentes a hablar. Después les invité a compartir sus ideas sobre inclusión y hubo un gran consenso de qué significa "*implicar a todos*"

Cuando discutimos sobre "*las barreras*", los estudiantes dijeron que era injusto que a los de sexto curso se les permitía comportarse con modos con no eran aceptados en los cursos anteriores y los padres y el profesorado asistente estuvieron de acuerdo. También fue muy notable que el profesorado, los padres y los estudiantes plantearan preocupaciones similares en torno a la comunicación. Por ejemplo, si un estudiante era expulsado de la clase, podía pasar una semana antes de que se mandara una carta a sus padres a su correo postal. El centro había establecido una política de reducción del papel en los procesos de comunicación internos y con las familias, asumiendo que todas tenían acceso a Internet, cosa que no era cierto, pues algunas de ellas no tenían ordenador en casa. Aunque había ordenadores en el centro, algunas familias no se sentían con la suficiente confianza para usarlos. Incluso en las reuniones generales con las familias no se daba un solo papel sobre sus hijos o hijas, pues toda la información estaba *on line* y se esperaba que las familias accedieran a ella en casa por esta vía. También salió el tema de fumar en relación con el hecho de que algunos de los trabajadores de la cafetería fumaban cerca de los estudiantes de 6 curso.

Hubo aspectos positivos y otros negativos en relación con el asunto del alumnado considerado con necesidades educativas especiales. Por ejemplo, había acuerdo con el hecho de que la comunicación en estos casos era buena y que los consejos de estudiantes y el Consejo Escolar estaban trabajando bien al respecto. Se consideró que había un montón de buenos recursos en el centro, pero también quedó patente la preocupación por mantenerlos en la medida que el centro, precisamente, crecía y se hacía más popular.

Estuvimos de acuerdo en volvernos a reunir a medio plazo, a medida que el proceso avanzara. Se tomó conciencia de que esto era justo el principio y que trabajar con el *Index* implicaría cambios más profundos a medida que se entrara en un proceso de trabajo más detallado con los contenidos que aporta (dimensiones, indicadores, preguntas). Se los mostré a la persona que dirige el proceso de autoevaluación en el centro, quien estuvo de acuerdo en reconocer que era un buen instrumento para la autoevaluación. Ello nos dio una oportunidad para *repensar* la estrategia –de arriba hacia abajo–, que habitualmente se había seguido en los procesos de elaboración de los "planes de mejora" del centro y para sugerir nuevas alternativas. No habríamos podido hacer esto sin el apoyo del *Index*. Ahora lo podemos hacer –y lo haremos–, porque tenemos una razón para trabajar de este modo, y me gusta.»

Coordinador de inclusión
Winterburn Hig School

Trabajar inclusivamente

Llegar a ser amigos críticos el uno del otro, moviéndose entre el debate y el diálogo, es un proceso inclusivo. El grupo de planificación tiene que ser un modelo para la práctica inclusiva en su centro, funcionando colaborativamente, asegurando que se escuche a todo el mundo, independientemente de su sexo, origen o estatus, y siendo cuidadoso de que nadie domine la interacción.

Los miembros del grupo necesitan sentir que pueden confiar en los demás y que es posible hablar con libertad y en confianza. Cada miembro del grupo tiene que ofrecer sus opiniones de una manera que invite al diálogo. Las diferencias de opinión deben ser acogidas como un recurso para llevar al grupo a avanzar en esta dirección.

"Ponerse en situación"

Puede ser tentador pensar en la inclusión y la exclusión como lo que sucede en determinados lugares o en algo que afecta solo a algunas personas en particular. Creemos que la inclusión y la exclusión pueden afectar tanto a los adultos como a los niños o los jóvenes, tanto a nosotros como a otras personas, y tanto en nuestras actividades en el hogar como en el trabajo. Así con el fin de promover la inclusión y reducir la exclusión tenemos que explorar nuestros propios valores y creencias, nuestros prejuicios, nuestras experiencias con las barreras al aprendizaje y la participación. Los miembros del grupo deben sentirse más libres para reconocer y explorar sus propios prejuicios y la forma en que influyen en la acción, a medida que se desarrolla la confianza en el grupo.

Actividad 1: Identificación con la inclusión y la exclusión

Los miembros del grupo pueden compartir en pareja ocasiones en las que se han sentido valorados y otras en las que se hayan sentido minusvalorados o excluidos y el efecto que esto tuvo en sus emociones, en su comportamiento y en los logros.

Llevar a cabo un registro

Un registro tiene un valor incalculable cuando se trata de reflexionar sobre los progresos realizados en los últimos tres meses, seis meses o un año. Puede ayudar a tener en mente la idea de recopilar evidencias sobre el progreso, por ejemplo, para presentarlas a otros. El registro puede contener reflexiones, preguntas, fotos, así como registros de las reuniones u otras intervenciones. A medida que el trabajo avance, varias personas pueden contribuir a crear este registro general. Puede ser particularmente importante registrar las medidas adoptadas para mejorar el centro. Tal documentación puede incluir descripciones, fotografías y grabaciones en vídeo de la práctica, así como el trabajo de los profesores y los estudiantes. Esto puede contribuir a la acción, proporcionando una base para la reflexión compartida. Trabajar con el *Index* en un centro escolar puede alentar al profesorado a cursar estudios universitarios u otros cursos, puesto que podrían utilizar el trabajo realizado, para sus tesis, trabajos, etc., y, en todo caso, para preparar presentaciones y documentos que quieran compartir con sus colegas.



Usar los indicadores y las preguntas

Ponerse en marcha en una primera reunión puede ser bueno para llegar al corazón del *Index* desde el principio, mediante la introducción de los indicadores y las preguntas. En el Relato 3 se cuenta cómo un jefe de estudios introdujo el *Index* a profesores escépticos en un instituto de educación secundaria grande, mientras que el Relato 4 nos cuenta cómo las opiniones de los profesores sobre la inclusión cambiaron rápidamente cuando se vincularon con los indicadores, poniendo en común las respuestas a los indicadores de un cuestionario del *Index*.

El grupo coordinador tiene que familiarizarse con los indicadores y las preguntas. La Figura 3 en la página 55, resume la forma en que estas son utilizadas para explorar los detalles de las culturas, las políticas y las prácticas en el centro, al mismo tiempo que permiten fomentar el diálogo sobre los valores, diseñar juntos las principales intervenciones, eliminar las barreras y movilizar recursos. A continuación se proponen una serie de actividades para ayudar en este proceso.

Index Relato 3 — Afrontando la realidad

En el centro escolar *St. Simon*, el jefe de estudios presentó el *Index* al personal después de una sesión inicial de formación. Se formó un grupo de coordinación, que incluía al director, al jefe de estudios, un profesor, el fisioterapeuta y otros apoyos para los niños, el apoyo a las personas sordas, un supervisor de patio, uno de los padres, y el vigilante que también era miembro del Consejo Escolar. Un miembro de la Autoridad Educativa Local (LEA), actuó como *amigo crítico*. El centro escolar había participado levemente en una discusión sobre la inclusión, sobre si los niños clasificados como de "necesidades educativas especiales" deben ser educados en clases regulares. El jefe de estudios informó de esta forma sobre la introducción *del Index*:

En la primera reunión expliqué todo el proceso... Hicimos un pequeño ejercicio [con los indicadores]... Pero luego comenzamos con las preguntas y hablamos sobre ellas. Cuando empezamos decíamos que sin duda éramos inclusivos, que nunca habíamos rechazado a nadie, y pensamos en un montón de cosas que habíamos hecho. Pero cuando comenzamos a responder a las preguntas del *Index*, empezamos a ver también, lo que no habíamos hecho...

Index Relato 4 **Transformando las ideas sobre la Inclusión**

En el instituto *Garside,* el subdirector convocó una reunión después de que los cuestionarios ya habían sido distribuidos a todo el personal. Empezó sugiriendo que el proceso del *Index* era una manera de reforzar y mantener los logros:

Comencé diciendo que la inclusión...no es... donde queremos que todos sean felices todo el tiempo y donde nadie tiene que obedecer las reglas...presenté [el *Index*] como una oportunidad para revisar en dónde nos encontrábamos como comunidad a la hora de facilitar la consecución de la inclusión...

La presentación se llevó a cabo. El director aportó su granito de arena y luego se alejó y dejó que debatieran. ¡Ojalá hubieran podido ver a estas 140 personas en esta sala discutiendo sobre lo que iban a llevar a cabo...! A partir de una situación en la que inclusión había sido algo muy, muy superficial, se convirtió en lo habitual. Algunas personas aún estaban sentadas allí a las seis menos cuarto manteniendo debates, después de haber entrado en el grupo a las tres y veinte, porque algo en el proceso había provocado una respuesta intelectual, que les había hecho pensar. ¡Eh! esto en realidad nos pertenece a nosotros - se trata tanto de mí como de aquella niña [categorizada de necesidades educativas especiales]. En realidad se trata de todos nosotros. "

Actividad 2: Las preguntas favoritas

A los miembros del grupo se le puede pedir que miren al menos algunos de los indicadores y preguntas de la Parte 4 del Index *antes de la primera reunión para que puedan traer una lista de sus preguntas preferidas, para llevar a cabo una discusión sobre qué cuestiones piensan ellos que plantean un tema importante para el centro. Cada persona puede introducir su pregunta, dónde se encuentra y por qué es importante.*

Como alternativa, la persona que dirige el grupo puede haber seleccionado tres o más preguntas de diferentes partes del Index *que piense que van a provocar el debate y atraer a la gente para conocer mejor los materiales. Independientemente de las preguntas que sean seleccionadas, la discusión sobre las mismas, por lo general, conduce a una consideración de los principales retos que enfrenta todo centro escolar.*

La Actividad 3 también ofrece la oportunidad de discutir el valor de los cuestionarios. El análisis detallado de los cuestionarios, la compilación de gráficos, y la creación de gráficos de barras y tablas, puede suponer perder mucho tiempo y puede retrasar el inicio de trabajo de mejora. Es importante recordar que cuando se utiliza en la consulta con el equipo docente, no docente, padres e hijos, sobre las prioridades para la mejora en el centro, es mejor seleccionar las preguntas e indicadores, más que utilizar todos los cuestionarios.

Todos los indicadores están escritos para que la revisión se haga desde una perspectiva constructiva. A veces se describe una escuela como más inclusiva de lo que realmente es. A medida que los miembros del grupo desarrollan confianza y se sienten capaces de ser honestos entre sí, se verá entonces como la inclusión parece disminuir. Esto nos recuerda que los cuestionarios del *Index* son una forma limitada de conocer el grado de desarrollo de la inclusión y que, por ello, tienen que ser complementados con otras formas de investigación o indagación que permitan precisar mejor la situación de la misma en el centro.

Actividad 3: Usando los indicadores para identificar las preocupaciones

El propósito de esta actividad es utilizar indicadores para identificar los problemas que es necesario examinar con más profundidad. La lista completa de indicadores se encuentra en las páginas 18-19. Estos pueden ser examinados, ya sea en forma de cuestionario (ver páginas 180-181) o mediante el uso de tarjetas con un indicador escrito en cada una. Se puede trabajar de forma individual para responder a los cuestionarios y luego comparar sus respuestas con los demás en el grupo, debatiendo sobre las diferencias. Por otra parte, el grupo podría ordenar las tarjetas en cuatro grupos en función de lo bien que cada frase describe al centro. Cada indicador se responde de una de estas cuatro maneras: "completamente de acuerdo", "de acuerdo y en desacuerdo" , "en desacuerdo" y "necesita más información". En la tarea de clasificación las tarjetas deben ser puestas en grupos con estos mismos criterios. "Necesita más información" se elige cuando el significado del indicador está poco claro o la información es insuficiente para tomar una decisión.

El significado de cada indicador se puede aclarar acudiendo a la Parte 4 y buscando en las cuestiones relacionadas con él. Al final del cuestionario hay un espacio para comentar tres cosas que se consideran positivas y tres prioridades para la mejora del centro. El grupo debe compartir y discutir sus prioridades para el cambio.

Actividad 4: Respondiendo a la Sección C1: "Construyendo un curriculum para todos"

El grupo podría considerar específicamente cómo respondieron a los indicadores en la Sección C1. Es probable que este proceso difiera entre los centros escolares de primarias y los institutos de educación secundaria, aunque ambos trabajan sobre las limitaciones del curriculum y las programaciones. Se pueden revisar los argumentos a favor de un curriculum alternativo en las páginas 38-43 de la Parte 2:

- *¿En qué medida los indicadores y preguntas de C1 ofrecen una forma sensata de estructurar el curriculum?*
- *¿En qué medida los aspectos de la sección C1 se pueden utilizar para mejorar un curriculum más tradicional?*
- *¿Cómo podría el grupo utilizar el* Index *para involucrar a otros en un diálogo sobre los contenidos del curriculum?*

Actividad 5: Discutiendo sobre evidencias

El grupo podría estar de acuerdo en un indicador que hace pensar que el centro está funcionando bien y al mismo tiempo en otro que sugiere que hay un margen considerable para la mejora. En ambos casos se deben presentar pruebas que respalden su punto de vista. Conectar el indicador a las preguntas puede ayudar.

Actividad 6: Revisión de los indicadores y preguntas restantes

Esta actividad puede ser llevada a cabo entre reuniones. Los miembros del grupo coordinador deben familiarizarse con los indicadores y las preguntas del Index si es que no lo hicieron en la primera actividad. Ellos verán cómo a veces las preguntas sugieren un aspecto del centro que puede ser fácilmente cambiado, mientras que hay otras cuestiones que pueden suscitar una mayor resistencia al poner en evidencia la necesidad de llevar a cabo algunos cambios profundos y generalizados. Deben compartir lo que han decidido en la próxima reunión.

Asistir a los debates sobre los valores

Explorando los indicadores y las preguntas es probable que se hayan planteado debates sobre los valores. El grupo debe continuar dichos debates sobre los valores en torno al indicador "A2.1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos".

Se puede utilizar el marco de los valores de las páginas 25 y 32 y la forma en que esto se traduce en afirmaciones para una escuela en la Tabla 3 en la página 31.

Actividad 7: Los valores y la acción

El grupo puede dividirse en subgrupos, cada uno de los cuales conviene que tenga en cuenta un determinado valor, para explorar su significado y hablar de los distintos sistemas de prácticas y acciones en el centro que lo mantienen y cuales no. Los resultados de estos debates pueden ser compartidos en el grupo.

- *¿Cómo cambiarían las actividades en el centro escolar si hubiera un acuerdo general sobre un marco de valores inclusivos?*
- *¿En qué medida los debates sobre los valores entre el profesorado y con los estudiantes promueven cambios en las prácticas en el centro escolar?*

Desarrollar un lenguaje común: la inclusión, las barreras, los recursos y el apoyo a la diversidad

Puede ser una buena idea para el grupo de coordinación compartir su punto de vista sobre los conceptos del *Index* antes de presentarlos a los demás. Las actividades 8, 9 y 10 pueden funcionar mejor después de que se hayan leído los indicadores y las preguntas que se basan en estos conceptos. Las personas que utilizan el *Index* han encontrado que revisan y mejoran sus enfoques sobre la inclusión, las barreras, los recursos y el apoyo a la diversidad, a medida que trabajan con el Index.



Actividad 8: ¿Qué es la inclusión?

El grupo de coordinación puede compartir su punto de vista sobre la inclusión y el de los demás en el centro escolar usando el indicador A.2.4 "La inclusión se entiende como una mayor participación de todos".

A continuación, pueden recurrir a la Tabla 1 de la página 15. Las ideas en la Tabla 1 resumen los aspectos del enfoque sobre inclusión en el Index y cada elemento puede ser discutido brevemente, a su vez. La primera se refiere a la idea de inclusión como los valores puestos en acción.

Las conversaciones acerca de la inclusión a menudo revelan puntos de vista muy arraigados. Es poco probable que todos estén de acuerdo en todos los aspectos sobre la inclusión que expresa el Index. *Sin embargo, esperamos que tenga sentido el entender la inclusión como una preocupación compartida por todos los estudiantes y adultos, y que implica realizar cambios en las culturas, las políticas y las prácticas en el centro escolar. Más allá de este amplio consenso, las diferencias se pueden simplemente reconocer o resolverse en un período más largo de tiempo.*

Actividad 9: Las barreras y los recursos

El grupo de coordinación puede tratar las cuestiones relacionadas con las barreras para el aprendizaje y la participación y los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación, después de leer acerca de ellos en la Parte 2 del Index. *Se pueden tener en cuenta las siguientes preguntas:*

- *¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación surgen en el centro escolar?*
- *¿Quién experimenta barreras al aprendizaje y la participación?*
- *¿Qué recursos para apoyar el aprendizaje y la participación existen, tanto en los adultos, como en los estudiantes y en sus entornos?*
- *¿Cómo se pueden movilizar o conseguir recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación dentro del centro escolar?*
- *La idea de la movilización de recursos para los adultos, los estudiantes y los ambientes se destaca a lo largo del Index y merece la pena que algún miembro del grupo considere cómo esta idea impregna los indicadores y preguntas. Se hace hincapié sobre el curriculum, por ejemplo, en la idea de que todas las áreas del curriculum reflejadas en la sección C1 deberían estar vinculadas a nivel local y global, en la idea sobre los puestos de trabajo del centro escolar que se contempla en el indicador A1.7 y en muchos otros indicadores.*



Actividad 10: ¿Qué es el apoyo a la diversidad?

Un concepto amplio sobre lo que significa apoyo se introduce en página 48, de la siguiente forma: "todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para responder a la diversidad de manera que se valore igualmente a todo el mundo". El grupo coordinador podría considerar las siguientes preguntas:

- *¿Qué actividades se pueden considerar como apoyo dentro del centro escolar?*
- *¿Cuáles son las implicaciones de la definición de apoyo que hace* Index *sobre la labor del equipo docente?*
- *¿Cuáles son las implicaciones de la definición de apoyo que hace el* Index *sobre su coordinación?*

Revisión de los cambios y el desarrollo en el centro escolar

El *Index* puede ser una oportunidad para revisar la forma en que se mejora el centro escolar. Los centros escolares son muy diferentes en su enfoque para la mejora. Algunos incluyen un amplio grupo de personas que trabajan juntas de una manera relativamente sistemática. En otros centros, muy pocos miembros, incluso una sola persona puede crear un documento escrito. El *Index* puede ayudar a cualquier persona con el diseño de un plan de mejora del centro escolar. Esperamos que esa vinculación pueda alentar a las personas con un enfoque no participativo a ver los beneficios en la ampliación y la profundización de la participación del profesorado, los estudiantes y sus familias. La mayoría de los centros escolares participan en una variedad de actividades o programas que no aparecen en su plan de mejora escolar.

Estas actividades y programas pueden haber sido iniciadas desde dentro del centro escolar o en respuesta a una iniciativa local o nacional o a partir de la visita de la inspección. El grupo del *Index* podría hacer una lista de todas ellas y evaluar en qué medida alientan o desalientan el desarrollo inclusivo.

Actividad 11: Revisando el plan de mejora del centro escolar

Los miembros del grupo podrían considerar el actual plan de mejora del centro escolar. Se puede debatir sobre el proceso a seguir para la mejora del centro respondiendo a las preguntas en el Indicador B1.1: "El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo". Dicha revisión podría hacerse atendiendo a las siguientes preguntas.

- *¿Cómo ha cambiado el centro escolar durante el último año y por qué?*
- *¿Cuál es el contenido del plan y en qué medida se reflejan los cambios que han ocurrido y están ocurriendo?*
- *¿Qué actividades de mejora tienen lugar que no están incluidas en el plan?*
- *¿En qué medida las prioridades del plan de mejora apoyan la inclusión?*
- *¿Cómo se implementa el plan de mejora?*
- *¿Cómo se podría mejorar el proceso y contenido de planificación, así como la aplicación del plan de mejora?*

Considerar la integración de los diferentes proyectos.

Los centros escolares pueden participar en las actividades iniciadas por todo tipo de razones: debido al entusiasmo del profesorado y los padres, la aparición de nuevas posibilidades de financiación o por las presiones de los gobiernos. A veces, las iniciativas del Gobierno pueden poner una nueva etiqueta sobre las actividades que ya se estaban realizando, lo que en parte dificulta lo que ya se está llevando a cabo.



Actividad 12: Economizar el esfuerzo

El grupo podría examinar las intervenciones, iniciativas y programas que han tenido lugar en el centro escolar en el año anterior y están previstas para el futuro, tanto dentro como fuera del plan de mejora escolar. Para ello se puede ver la lista de actividades incluidas en el epígrafe de desarrollo educacional inclusivo en la Tabla 5. Se podría considerar el ejemplo de la forma en que el Gobierno se preocupa por aumentar la participación de los centros escolares en temas como la globalización y la sostenibilidad, como se muestra en la página 33, y cómo ambas temáticas pueden ser promovidas a través de un enfoque sencillo de mejora como el que propone el Index. También se puede considerar el énfasis en un desarrollo comprometido, a largo plazo y de todo el centro escolar, en lugar de programas o iniciativas como las planteadas en la página 35.

Los debates podrían abordar las siguientes preguntas:

- *¿Hasta qué punto se solapan las intervenciones, las iniciativas y programas del centro escolar?*
- *¿Cómo se podrían coordinar mejor las iniciativas y programas?*
- *¿Cómo se podrían integrar mejor las iniciativas y programas en las actividades habituales del centro escolar?*
- *¿Cómo podría un marco de valores ayudar a diseñar intervenciones en conjunto y apoyar su puesta en marcha?*

Explorar un marco de planificación

En la página 179 presentamos una propuesta de Marco de Planificación que el grupo puede fotocopiar y utilizar para el registro de sus prioridades para la mejora. Se debe considerar la importancia de llevar a cabo mejoras en cada una de las dimensiones y secciones del *Index* para que se realice un apoyo adecuado.

Se deben establecer las prioridades en términos de un indicador o grupo de indicadores, una pregunta o un grupo de preguntas o un tema importante que no se expresa en los indicadores y las preguntas. Se debe tener en cuenta la importancia que tiene para que un plan tenga éxito, que cuente con planteamientos a corto, medio y largo plazo. En la actividad 4 se muestra la forma en que el grupo de coordinación puede presentar a sus colegas la sección de curriculum, C1. Construyendo un curriculum para todos.

El enfoque de trabajo dependerá de en qué medida el centro escolar se comprometa con la sección de curriculum. Pero los centros escolares suelen desarrollar sus curriculum de manera que se busque el acercamiento a las experiencias de los estudiantes y para reflejar los problemas contemporáneos. Por ejemplo, los planes y programas transversales sobre sostenibilidad ambiental y ciudadanía global se pondrían en esta sección.

Actividad 13: Apoyando las prioridades y las intervenciones del plan

Cuando se selecciona una prioridad de una dimensión hay que tener en cuenta que se deben desarrollar otras dimensiones para apoyarla. Por ejemplo, si se establece como prioridad el desarrollo de una política anti-bullying para el desarrollo de la dimensión B, entonces se deben desarrollar aquellos indicadores relacionados en la dimensión A.

Las prioridades pueden surgir, del debate a partir de las respuestas a los indicadores en los cuestionarios, dentro del Marco de Planificación, y más tarde considerar lo siguiente:

- *¿Qué cambios se tendrían que poner en marcha en otras secciones para asegurar el correcto apoyo para su desarrollo?*
- *¿Cómo podría ser implementada esta prioridad?*

Actividad 14: ¿Cómo podría el Index *ayudar en la puesta en marcha de las acciones del plan?*

Los miembros del grupo deben revisar las acciones planificadas en el plan de mejora escolar y explorar cómo el Index *puede mejorar la forma en que dichas acciones se implementan.*

Abordar las barreras que surgen al utilizar el *Index*

Tras la revisión de los materiales, aparecerán ideas en torno a cuál es la mejor forma de presentar el *Index* a los compañeros en el centro y qué dificultades pueden surgir, así como las estrategias para superarlas. Pero también el grupo coordinador puede compartir ideas con sus colegas sobre cuál sería la mejor forma de introducir el *Index* a otros en el centro, cuáles serán las principales barreras que pueden encontrar y sobre la forma de superarlas.



Fase 2: Descubriendo juntos

Mejorando el conocimiento sobre el *Index*

Antes de que se tome ninguna decisión específica sobre el plan de mejora, se debe informar a la Comunidad Educativa sobre el *Index*. Uno, o varios de los miembros del grupo de planificación, que estén familiarizados con los materiales del *Index*, deberían llevar a cabo una sesión de sensibilización. A través de esta presentación se pueden definir las formas de colaborar en el trabajo. Se podría implicar a alguien de fuera del centro escolar, lo que aportaría la opinión abierta de alguien en quien se puede confiar; podría ser alguien de la autoridad local, sin que tenga un rol de inspector, o también podría ser un compañero de otro centro que ya haya trabajado anteriormente con el *Index*.

Es importante ofrecer seguridad a todos los miembros de la comunidad educativa, a través por ejemplo de las reflexiones que encontramos en la página 23 en la que se establece que "no hay que cambiar por completo el centro escolar de una vez".

El *Index* ayuda a establecer prioridades a través de un plan de mejora escolar para un cambio coherente y desde el punto de vista de la inclusión. Probablemente habrá nuevas incorporaciones al grupo inicial, tras esta reunión de presentación.

Explorando las ideas del equipo educativo y los miembros del Consejo Escolar

Dependiendo del tamaño del grupo de trabajo, definiremos el enfoque de la reunión, para poner en común los distintos puntos de vista acerca del centro escolar. En un centro grande, puede ser poco práctico el trabajar con todo el conjunto del personal, a excepción de la sesión de sensibilización inicial. Se pueden llevar a cabo procesos paralelos con los distintos grupos, teniendo en cuenta los departamentos o ciclos, y siempre conducidos por un miembro del equipo de planificación, que a su vez haga de enlace con el resto de grupo.

Puede ocurrir que diferentes grupos tengan la necesidad de reunirse para considerar diferentes cuestiones. Se tienen que prever una amplia variedad de oportunidades para que los distintos participantes puedan dar su opinión, contribuyendo a la recopilación de información, teniendo en cuenta a aquellos que no pueden asistir a las reuniones, o que son reacios a hablar en un grupo grande.

Por ejemplo, el grupo de coordinación podría considerar la celebración de debates separados para los ayudantes educativos, para los cuidadores en el patio, o para el profesorado con menos experiencia, o se podría potenciar el que entregaran sus respuestas a los indicadores y las preguntas por separado.

Actividades de formación en el propio centro escolar

Un buen momento para comenzar a recopilar información, es el día en el que el equipo directivo y el profesorado trabajan juntos[35].

En la Tabla 16 se muestra un esquema de dicho evento, y se pueden incluir algunas actividades de la Fase 1.

Este día se podría implicar a más de un centro para trabajar en colaboración, quizás se podría llevar a cabo en uno de los centros escolares que ya ha comenzado a trabajar con el *Index*.

Un objetivo para el día podría ser el de compartir las prioridades para la mejora del centro escolar, que el equipo de planificación va a estudiar. El llevar a cabo una actividad de formación con este propósito, puede implicar avances muy significativos.

Es importante tener en cuenta que se deben seleccionar y adaptar las actividades con antelación, tomar decisiones sobre si iniciar debates sobre el marco de los valores y cómo hacerlo; cómo explorar los indicadores y si se necesitan fotocopiar el cuestionario de indicadores y el plan de mejora del centro.

Se puede pedir a los participantes que lleven preparada "una pregunta para Vd.", como se explicaba en la Actividad 2. Si fuera el caso, los organizadores de la jornada podrían seleccionar las preguntas que consideren más pertinentes para su centro . Es importante que los acuerdos se tomen teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista expresados, a partir de grabaciones de los diferentes grupos, la recogida de los cuestionarios y las hojas de planificación.

El grupo coordinador establecerá, a partir de su experiencia, el tiempo necesario para realizar cada tarea. Hay que organizar las tareas de forma que dé tiempo a completar todo lo planificado.

La introducción del *Index*, a través de una presentación participativa, podría comenzar con la ilustración de la página 13, que resume algunas de las formas en que el *Index* contribuye al desarrollo de los centros escolares. Se podría debatir sobre el marco de los valores, las formas de integrar las diferentes iniciativas y el uso de los conceptos de barreras, recursos y apoyo.

[35] NOTA DE LOS TRADUCTORES: En el Reino Unido, el profesorado tiene una serie de "días de formación" que pueden utilizar según su conveniencia. En muchos centros los equipos directivos promueven que estos "días" se utilicen en un marco de trabajo colaborativo y para la formación en el centro de todo (o casi todo) el equipo educativo.

Tabla 16	Un día para la formación del profesorado: explorando los valores, el aprendizaje y la participación en el centro escolar
9:00-9:30	Introducción del *Index* (con todo el personal)
9:30-10:00	"Tengo una pregunta para Vd." (Actividad 2) Usar los indicadores para identificar las preocupaciones (Actividad 3)
10:00-10:30	Pausa-Café
10:30-11:30	Valores y Acciones (Actividad 7)
11:30-12:30	Inclusión, barreras, recursos y apoyo (Actividades 8, 9, 10)
12:30-13:30	Almuerzo
13:30-14:30	Revisión del Plan de Desarrollo Escolar (Actividades 11, 12, 13)
14:30-15:30	Compartir ideas sobre las prioridades para el desarrollo y la profundización (primero grupos pequeños y luego todo el profesorado
15:30-15:45	Próximos pasos en el proceso (dirigido por el grupo coordinador)

Áreas provisionales para la mejora y para futuras investigaciones

Por lo general, una vez que los participantes se han comprometido con los indicadores y las preguntas, ya son capaces de identificar las áreas específicas para la mejora del centro escolar en su conjunto, pero también pueden ver las cosas que deben empezar a cambiar de inmediato, ya sea en ellos mismos o en sus compañeros.

Se debe identificar aquellas áreas en las que es necesaria una mayor investigación. Sin embargo, algunas prioridades solo surgirán a medida que se ponga en común, se amplíe y complete la información recogida de los diferentes grupos participantes.

Planificando los siguientes pasos

Si se ha partido de una sesión de formación compartida por el equipo educativo,- y que como comentábamos anteriormente es una de las mejores opciones para poner en marcha el proceso de mejora- , al finalizar la misma el coordinador del grupo de planificación puede resaltar lo que se hará con la información recogida y los diferentes puntos de vista expresados. Es necesario que el grupo coordinador termine de recoger toda la información y la estructure. Se debe identificar aquellas áreas en las que es necesaria más información de alguno de los grupos (estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad). También es importante tener en cuenta cómo se va a recoger la opinión y las visiones de aquellos que no han podido asistir.

Explorando las ideas de los estudiantes

Para los centros escolares que están utilizando el *Index*, es importante tener en cuenta que las consultas con los estudiantes son muy importantes pues pueden revelar barreras para el aprendizaje y la participación así como sugerir los recursos para superarlas, que no se habían considerado con anterioridad.

La recopilación de información sobre el centro escolar se puede integrar en el curriculum, por ejemplo en el trabajo del área de Lengua, en el estudio de evidencias en Ciencias, o dentro del proceso para convertir el centro escolar en una escuela democrática. Todos los estudiantes deben tener la oportunidad de contribuir de alguna manera, aunque solo algunos lo hagan de una forma más específica.

Los cuestionarios pueden ser útiles en la recolección de información con los estudiantes, pero pueden contribuir más cuando se utilizan para potenciar el diálogo de un grupo. En la Parte 5 se incluyen dos cuestionarios acerca de "mi centro"; uno general para alumnos y alumnas de educación primaria y secundaria, y otro para los más pequeños. Los niños pueden necesitar ayuda para responder a los cuestionarios, por ello con los más pequeños puede ser mejor leer cada pregunta y ofrecer ayuda a aquellos que tienen dificultades con el idioma o con las instrucciones. Los cuestionarios pueden ser adaptados a un determinado grupo de edad y reflejar aspectos de la historia reciente y otros conocimientos compartidos en el centro escolar. El relato 5 del *Index* en la página 69 ofrece un ejemplo.

Además de utilizar los cuestionarios, existen diversas maneras a través de las cuales los profesores pueden fomentar la participación de los estudiantes para que expresen lo que les gusta y lo que no sobre su centro, así como su valoración sobre las barreras y recursos para el aprendizaje. El escuchar atentamente lo que dicen y lo que no dicen los niños, es una forma muy poderosa de conocer sus preocupaciones, así como las de los adultos. Para conocer los puntos de vista de los estudiantes también se pueden realizar otras estrategias; por ejemplo, a través de fotografías, paseos guiados por el centro escolar y sus alrededores, mapas y dibujos, obras de teatro para estudiantes realizadas por otros estudiantes o por títeres, así como sus respuestas a cuentos, películas y obras teatrales.

Tanto los estudiantes como los adultos pueden implicarse en la observación, la documentación e informar sobre las prácticas en el centro escolar, con el fin de participar en la revisión compartida del centro y en la tarea de hacer sugerencias para el cambio.

En los centros escolares de primaria y secundaria, pero especialmente en estos las últimos, el dar permiso a los estudiantes para que hagan una observación de un grupo de clase por un día, puede ayudar a que comprendamos sus experiencias sobre las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, los juegos, las amistades, y el trabajo del profesorado o de los auxiliares docentes.

Sería interesante realizar un mural, mosaico[36], etc., poniendo juntos una combinación de puntos de vista de las experiencias de los estudiantes.

Actividad 15: Capturando imágenes de las barreras y los recursos

Las cámaras digitales o de otro tipo, se han utilizado con los estudiantes como una forma muy poderosa de poner de manifiesto su visión sobre el centro escolar. Los estudiantes pueden tomar fotografías a partir de las siguientes preguntas:

- *¿Qué cosas te ayudan a aprender?*
- *¿Qué cosas hacen que no aprendas?*
- *¿Qué cosas del centro escolar te hacen sentir bien?*
- *¿Qué cosas te gustaría cambiar?*

Explorando las ideas de los padres/tutores y los miembros de la comunidad local

La consulta con los padres/tutores y otros miembros de la comunidad puede revelar distintas perspectivas sobre el centro escolar, ya que son personas que piensan profundamente sobre la educación de los estudiantes. En la Parte 5 se puede encontrar un cuestionario para padres y familiares titulado "el centro escolar de mi hijo". Al igual que otros cuestionarios, podría ser utilizado como una invitación a los padres a un diálogo más detallado sobre las barreras y los recursos en el centro escolar donde escolarizan a sus hijos o hijas.

Los centros escolares han probado distintas formas para animar a los padres a completar los cuestionarios; por ejemplo, hubo una escuela en la que se recogieron las perspectivas de los padres durante el festival de final de curso.

En otro centro, en la misma localidad, se aprovechó la tarde de tutorías con las familias, para que completaran los cuestionarios mientras esperaban su turno de tutoría. Y al día siguiente se enviaron por correo los cuestionarios a aquellos padres que no habían asistido.

El grupo de planificación puede considerar otras formas de potenciar la participación de las familias, especialmente cuando la asistencia a reuniones es baja. Se puede considerar el tener las reuniones con los padres fuera del centro escolar, si el hecho de mantener esas reuniones en otros contextos hace que la participación aumente.

Es necesario establecer diferentes oportunidades para que sea posible la participación de todos. En otro centro se creó un grupo de personas que tradujo los cuestionarios para aquellas familias que no comprendían el idioma y así mismo actuaron como intérpretes en los grupos de discusión; además las centros escolares pueden intercambiar las traducciones que hayan hecho, ya que es posible que otros tengan la misma necesidad.

Se deben entender las reuniones como una forma de poder conocer las opiniones y perspectivas de los padres o tutores legales de los estudiantes, así como una oportunidad de colaboración entre el profesorado y las familias. En la reunión se pueden explorar las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las fortalezas de nuestro centro escolar?
- ¿Qué cosas ayudarían a mejorar el aprendizaje de los estudiantes en este centro?
- ¿Qué se podría hacer para que su hijo fuera más feliz aquí?
- ¿Qué es lo que más le gustaría cambiar de este centro?

Se puede utilizar el cuestionario para que los padres ya lo traigan completado, o como una guía de preguntas, o de recogida de información de aquellos que no pueden asistir.

Además de trabajar con los padres, puede ser útil conocer la opinión de otras personas en las comunidades cercanas a al centro escolar. La población infantil puede no reflejar la composición de la zona. Averiguar las opiniones de los miembros de la comunidad puede ayudar al centro en los esfuerzos para hacerse más representativo.

Negociando las prioridades para la mejora

Con el fin de elaborar un plan, el grupo de coordinación tendrá que analizar las prioridades para la mejora elegidas por todos los que han sido consultados. Esta tarea puede implicar un trabajo considerable, sobre todo en un centro grande.

Se puede elegir un "*amigo crítico*" o un apoyo de fuera del centro por su capacidad para ayudar en este proceso. Los centros escolares que conocemos han utilizado distintas personas para este proceso; colegas de cursos superiores, asesores de las autoridades locales (LEA), orientadores (psicopedagogos) y académicos.

[36] Clark, A, y Moos, P. (2005). Spaces to play. More listening to young children using the mosaic approach. Londres: National Children´s Bureau

Index Relato 5 **Haciendo preguntas específicas**

En *Leander*, un centro de secundaria del centro de la ciudad, casi todos los estudiantes tenían su origen en Bangladesh, aunque en el área de influencia del centro una minoría sustancial de los estudiantes eran de raza blanca. También había muchos más chicos que chicas, ya que algunos de los padres musulmanes de la zona prefieren que sus hijas asistan a centros escolares separadas. Había preocupación acerca de la pertenencia de los muchachos a las pandillas locales y a las repercusiones y conflictos que esto origina en el centro. Miembros de la comunidad local atribuyeron estos problemas, en parte, a la falta de espacio en sus pisos y casas y a la falta de servicios para los jóvenes de la zona. Hubo una diferencia de opinión en el centro escolar acerca de por qué tan pocos niños seleccionaban bengalí como segunda lengua. El jefe del departamento de lenguas modernas sugirió que a los estudiantes no les interesaba, mientras que el resto del profesorado con algún tipo de relación con Bangladesh, consideró que era porque se daba muy poco valor a la lengua materna del niño, el *Sylheti,* un dialecto bengalí. Los padres se quejaron también de la falta de intimidad por la estructura de las duchas y los vestuarios.

Como consecuencias de estas reflexiones y análisis se añadieron las siguientes afirmaciones específicas al cuestionario general preparado para el centro:

- Me gustaría que hubiera un número igual de chicos y de chicas en este centro.
- Me gustaría que hubiera una mayor mezcla de los estudiantes de diferentes orígenes.
- Me gustaría estudiar en bengalí entre las optativas que puedo cursar en la Secundaria (GCSE).
- Mi familia tiene una buena comprensión de lo que sucede en el centro escolar.
- Los profesores tienen una buena comprensión de las comunidades étnicas que nutren a este centro.
- Los estudiantes deben ser capaces de conversar en *Sylheti* durante las clases.
- Los estudiantes que están aprendiendo inglés como segunda lengua obtienen la ayuda que necesitan.
- Los vestuarios y las duchas para educación física son adecuados.
- Me siento incómodo en ciertas lecciones debido a mis creencias religiosas.
- Me preocupa tener problemas con las pandillas.
- Dentro del centro me puedo relacionar con los estudiantes que no viven en mi zona Fuera del centro me puedo relacionar con los estudiantes que no vienen de mi área Mi familia desaprobaría que me relacionara con ciertos niños en el centro.
- Es más fácil relacionarme con los estudiantes del sexo opuesto en el interior que fuera del el centro escolar.
- Hay un lugar para mí en casa para hacer mis tareas.

Pero independientemente de cómo se haga, es necesario seguir fomentando la participación, la responsabilidad y el sentido de que la mejora escolar es un asunto de todos: el profesorado, las familias, los estudiantes, el equipo directivo y los miembros del consejo escolar así como de los miembros de la comunidad local. Dado que las consultas se realizan en un período de tiempo determinado, debe ser posible cotejar los puntos de vista de cada grupo a medida que se recogen. En un principio, la información de los estudiantes, los padres y madres, el personal y los equipos directivos, debe mantenerse separada, de manera que se puedan analizar y explorar las diferentes perspectivas. Es importante tener en cuenta las opiniones de los diferentes miembros que componen "el personal" de un centro educativo y de algunos que, como los "auxiliares educativos" suelen quedar marginados de estas iniciativas, al igual que el personal de administración y servicios.

Recogiendo mayor información

Puede ser necesaria información adicional antes de establecer las prioridades definitivas. Las cuestiones que se hayan identificado durante las consultas, se pueden aclarar mediante la recopilación de más información. Por ejemplo, podría ser necesario analizar las grabaciones, o los resultados de los exámenes de los estudiantes de diferentes géneros y grupos étnicos. La recogida de información adicional puede haber surgido durante el proceso de consulta cuando un grupo identifica preguntas que deben ser dirigidas a otros grupos. La recogida de información también puede formar parte del proceso de mejora; por ejemplo, cuando los profesores o aquellos que trabajan como "apoyos" observan, registran y reflexionan sobre la práctica de los demás para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Estableciendo las prioridades

Establecer las prioridades definitivas no es simplemente incluir todas aquellas cuestiones comunes que fueron identificadas durante la consulta. El grupo coordinador necesitará asegurarse de que las opiniones de los grupos menos poderosos no se pierden y que las voces de los estudiantes y los padres y madres, en particular, se reflejan en la lista definitiva. Las

prioridades en esta lista pueden variar ampliamente en escala, en el tiempo y en los recursos necesarios para ponerlas en práctica. Podría ser conveniente mantener una mezcla de prioridades a corto y a largo plazo.

En la Tabla 17 se presentan algunos ejemplos de las prioridades que pueden ser identificadas por los centros escolares. El relato 6 del *Index* presenta un informe que sirve de ejemplo sobre los resultados de la consulta en un centro.

Integrando las consultas en la dinámica diaria

Fomentar una amplia participación en la planificación es un aspecto central del proceso de mejora de una comunidad educativa inclusiva, pero la clave está en la capacidad de esa misma comunidad para sostener el proceso cuando el primer ciclo de consulta haya terminado. Por lo tanto, expandir las estrategias para que se convierta en rutina *la participación de todos* en estas tareas, es más importante que el hecho de haber realizado, en un momento puntual, una gran consulta. El grupo de coordinación puede revisar las estructuras que existen para escuchar regularmente las voces de todo el personal, los estudiantes, los padres y los directivos, y buscar ideas de estos grupos para ampliarlas o reforzarlas. A este respecto suele ser muy útil compartir ideas con otros centros escolares a través de las Autoridades Educativas Locales (LEAs). Los estudiantes pueden investigar formas de aumentar la participación en un proyecto en la asignatura de Lengua o en Educación para la Ciudadanía. Se podría ceder una sala de reuniones a los padres, o una vez al mes el recibidor del centro podría convertirse en el espacio para un foro democrático. La participación es uno de los valores centrales que subyacen al *Index* y los indicadores y las preguntas contienen muchas sugerencias para fomentar una mayor participación en sus centros escolares de los adultos y de los estudiantes.

Tabla 17 Ejemplos de prioridades para la escuela

- Introducir rituales de bienvenida a los nuevos estudiantes y al profesorado recién llegado, y también para cuando se marchen del centro.
- Promover actividades de formación del profesorado para hacer las lecciones más sensibles a la diversidad.
- Consensuar un esquema de promoción laboral para el personal auxiliar (asistentes educativos y otros).
- Establecer relaciones entre el trabajo que se realiza en el huerto escolar del centro, en la cocina y en las granjas locales próximas a la escuela.
- Mejorar la accesibilidad en el centro escolar para los estudiantes y adultos con discapacidad.
- Integrar todas las formas de apoyo dentro del centro.
- Cuidar y fomentar la "alfabetización" moral y ética a través del curriculum.
- Organizar actividades de formación conjunta para el personal docente y no docente.
- Desarrollar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.
- Investigar las situaciones de intimidación y revisar las políticas de prevención frente al maltrato entre iguales por abuso de poder (*Bullying*).
- Aumentar la participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre las políticas del centro escolar.
- Promover una visión positiva de la diversidad étnica en la enseñanza y en la información que el centro expone.
- Mejorar la comunicación entre el centro escolar y las familias.

Index Relato 6 Construyendo sobre las fortalezas existentes

«En Craythorne, el *Index* fue un gran apoyo para mostrar lo que estábamos haciendo bien y para potenciar el que seleccionáramos las prioridades correctas. Nosotros ya habíamos creado un puesto de coordinador general de la inclusión, que combina la supervisión del inglés como segundo idioma, con la supervisión de las "necesidades educativas especiales". Habíamos cambiado el nombre de la unidad de lenguaje por el de "lenguaje y los recursos de comunicación" para entender que el apoyo a los niños se realizaba dentro de los esquemas ordinarios y no separados. Habíamos planificado la capacitación para asistentes de profesores y cuidadores en la hora de la comida. Pero el *Index* sacó otros temas que no se habían identificado: relaciones pobres con los miembros del Consejo Escolar , los problemas con los deberes, la necesidad de involucrar a las comunidades locales y aprovechar los recursos de la comunidad, y la falta de accesibilidad física de nuestro edificio victoriano. Hemos sido capaces de poner estos temas en el plan para el año siguiente.»

Fase 3: Elaborando un plan

Revisar las prioridades

El grupo de planificación puede utilizar el *Marco de referencia para la planificación,* que puede encontrarse en la pág. 179 de la Parte 5ª, para ver las prioridades identificadas en una dimensión y una sección del *Index*. El grupo deberá considerar si han sido identificadas las prioridades que representan cada una de estas áreas.

Se deben examinar en qué medida y qué tipo de recursos se movilizan con el fin de poner en marcha las prioridades definidas. Cuando los miembros del grupo de planificación han desarrollado sus propuestas, se deben negociar con otros miembros del profesorado, el equipo directivo y el Consejo Escolar con el fin de llegar a un consenso.

Añadir las prioridades al plan de desarrollo

Con el fin de aumentar las posibilidades de que las nuevas acciones propuestas por el centro sean sostenibles, el grupo de planificación también tendrá que revisar las prioridades que ya existen en el plan de mejora escolar existente y modificar aquello que sea necesario. Esto en sí puede requerir una cuidadosa estrategia y sin duda requerirá del apoyo del director en particular y del equipo directivo en su conjunto así como de otros cargos importantes del centro escolar. Una y otra vez insistimos en la necesidad de que todos los proyectos y planes del centro contribuyan a un desarrollo inclusivo.

Puede que sea necesario, para llegar a un compromiso honesto, reconocer claramente los diferentes intereses que se reflejan en el plan de mejora del centro escolar y más allá del mismo. Esto es mejor que dejar que los resultados de las consultas no tengan impacto al no haberse eliminado las barreras identificadas que pudieran impedir su implementación. Esta negociación con los procesos actuales de mejora y sus conexiones con los diferentes valores, ideas y perspectivas dentro de un mismo centro es una de las tareas más importantes del grupo de planificación.

Para cada nueva prioridad el grupo tendrá que considerar la temporalización, los recursos, la asignación de responsabilidades y las implicaciones en términos de formación del profesorado. Algunas prioridades avanzarán en un tiempo relativamente corto, mientras que otras que involucran la construcción de nuevos escenarios, o fomentan cambios generalizados en las culturas o formas de trabajo, pueden llevarse a cabo por etapas durante un período más largo de tiempo. Tener un enfoque de objetivos a corto y medio plazo puede ayudar a mantener la atención en prioridades más ambiciosas.

La responsabilidad general de supervisar el progreso de cada prioridad puede recaer en un miembro del grupo de planificación, pero las responsabilidades del trabajo de mejora deben estar compartidas más ampliamente entre todos los miembros del centro escolar.

Hay que diseñar los criterios de evaluación del proceso de puesta en marcha de las prioridades. Las preguntas del *Index* pueden servir de base para establecer los criterios, ya que las prioridades surgen a partir de indicadores específicos. Si se utilizan de esta forma los indicadores, puede ser útil analizar las conexiones entre ello, para que se puedan utilizar las mismas preguntas para varios.



Fase 4: Pasando a la acción

Poner en marcha las prioridades

Las acciones derivadas de los diálogos y debates que se han llevado a cabo para la revisión del centro escolar, deben tener su base en las reflexiones de los participantes a partir de los temas tratados.

No es necesario que los profesores esperen a la aparición de un plan del centro para examinar sus propios valores y las implicaciones que tienen en su relación con los demás, en las aulas y en la sala de profesores, o bien para empezar a hacer un uso diferente de los recursos dentro y fuera del centro, relacionando cada vez más las actividades de aprendizaje a eventos locales y globales.

En todo caso, siempre es positivo ir recopilando y documentando todos estos *impacto*s propios del trabajo con el *Index* Posiblemente la recogida de mayor información presentada en la Fase 3 ("*Elaborando un plan*"), se puede entender mejor como parte de la puesta en marcha de esta Fase 4.

Mejorar el centro escolar se convierte en una forma de investigación acción; por ejemplo, cuando los profesores, apoyos y auxiliares educativos observan, graban y reflexionan sobre la práctica de los demás para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Se han recopilado muchos informes de las diferentes experiencias de la puesta en marcha de planes derivados del uso del *Index*. Es nuestra intención recoger experiencias del trabajo con esta nueva edición. En los Relatos 7 y 8 se recogen ejemplos breves de las acciones llevadas a cabo en dos centros escolares diferentes.

Mantener la mejora

Al mismo tiempo que se ponen en marcha las prioridades, se debe mantener el compromiso con las mismas. Las actividades para crear culturas más inclusivas deben ser continuas. La forma de mantener este compromiso es a través de la implicación activa del profesorado, los equipos directivos, los estudiantes, sus familias y los miembros del Consejo Escolar, en la puesta en marcha de los cambios fundamentales.

Se requiere un esfuerzo considerable para superar la resistencia cuando las prioridades tienen que ver con desafiar valores y creencias profundamente arraigadas. Algunos miembros del profesorado, de los estudiantes o de sus familiares, por ejemplo, pueden no estar de acuerdo con un objetivo de mejora en particular. Por ello el equipo de planificación debe fomentar el diálogo sobre los diferentes puntos de vista e intenciones y, en consecuencia, puede ser necesario redefinir dichas prioridades en aras a que sean ampliamente apoyadas. De esta forma se puede obtener la gran recompensa, de ver que son posibles cambios en el centro que afectan a los adultos que allí trabajan y, por supuesto, a todos los estudiantes. El Relato 9 proporciona un ejemplo que muestra como el trabajo con el *Index* en ese centro ayudó a poner en marcha un amplio conjunto de cambios.

Index Relato 7 **Cambiando las prácticas de los auxiliares educativos**

La escuela *Kingsway* mejoró el trabajo de los auxiliares educativos y para ello se preparó un video con la intención de apoyar los cambios en sus prácticas. En el mismo se mostraban y se contrastaban ejemplos de prácticas deseables y menos deseables.
Se grabaron situaciones reales de aula para mostrar contextos positivos, y para los ejemplos más negativos se llevaron a cabo una obra de teatro con los alumnos de 15 y 16 años, en la que aparecían 6 escenas improvisadas. El video se utilizó en la acogida de los nuevos profesores en la escuela y, posteriormente, la Autoridad Educativa Local (LEA) a la que está adscrita la escuela lo usó para mejorar la formación de los otros auxiliares educativos.

Index Relato 8 — Problemas que no desaparecen

En el colegio de educación primaria de *Lintern*, el profesorado se sorprendió al observar que las situaciones de maltrato entre iguales por abuso de poder (*Bullying*) reaparecían como problema, cuando creían que era algo que ya se abordaba en su centro. Por lo tanto, revisaron sus políticas contra la intimidación y decidieron integrarlas en un único documento al que llamaron "Política para la gestión del comportamiento entre estudiantes". Se capacitó a los auxiliares de los recreos del mediodía, en colaboración con otros centros escolares de la zona. En el boletín de información a los padres se comentó la forma en la que el centro estaba respondiendo a estas situaciones de maltrato. Se contrató a una compañía de teatro para llevar a cabo talleres, en cuestiones relacionadas con el maltrato y la resolución de conflictos. Todos los niños recibieron formación como "pacificadores" del patio y algunos recibieron capacitación adicional como líderes del juego. Los profesores y profesoras quedaron impresionados por la manera en que sus estudiantes respondieron.

El coordinador del apoyo al aprendizaje nos dio este ejemplo:

Estaban ocurriendo una serie de problemas en el patio entre tres niños, y los padres de los tres habían venido de forma separada para hablar, pensando que su hijo quizás era la víctima, y que aquello continuaba y continuaba. Casualmente tuve a los tres niños en mi clase, y pusimos en marcha el procedimiento que habían aprendido. Les di a cada uno la oportunidad de hablar y contar cómo se sentían sobre lo que estaba ocurriendo y qué pensaban; de forma conjunta hicimos un listado de las cosas que se podían probar, y elegimos una o dos que se pondrían en marcha y luego se revisarían. Me quedé impresionado con su madurez (me refiero a que solo tenían seis o siete años). Dejé de comportarme como un adulto enfadado y frustrado, y diciendo "marchaos y resolverlo" o "bueno pues no juguéis juntos y ya está". Éramos conscientes entonces de que como profesionales habíamos estado diciendo todo este tipo de cosas que no estaban funcionando realmente. Fue estupendo..



Index Relato 9 — Proporcionando un nuevo sentido a la dirección

Antes de comenzar a trabajar con el *Index*, en el colegio el *Hind Primary School* se estaban tomando "medidas especiales"[37], a cuenta de problemas con el profesorado y la gestión de la disciplina. Las relaciones entre el profesorado, los directivos y los miembros del Consejo Escolar eran muy pobres. La directora reconocía que el profesorado "asumía que sabían" lo que los padres querían.

A los profesores, por su parte se les pedía que hicieran cosas en las que no creían. Los profesores expresaban su decepción con los avances de sus estudiantes pero ignoraban sus avances positivos.

Un grupo de coordinación del *Index*, que incluía a directivos, padres y profesores, fue dirigido por un *amigo crítico*, respetado tanto dentro del centro como por las autoridades locales.

Se llevó a cabo una amplia consulta a todos los implicados, siguiendo el esquema propuesto por el *Index*, y los resultados fueron "muy desafiantes".

Por ejemplo, cuando las familias se refirieron a las actitudes del profesorado hacia sus hijos dijeron cosas como las siguientes "no se preocupan por ellos", "tienen a sus favoritos".

La primera preocupación de la directora fue ponerse en contacto con aquellos padres que necesitaban una atención particular. Comenzó asegurándose que se informara mejor a los padres y los miembros del Consejo Escolar.

El folleto del colegio se volvió a escribir en un inglés más sencillo. Al mismo tiempo creó ocasiones para hablar con las familias sobre el plan de estudios y los deberes y sobre las oportunidades disponibles para que los padres pudieran participar en más actividades con sus hijos. La directora pensaba que su profesorado se sentía involucrado en lo que estaba sucediendo, pero descubrió que necesitaba establecer más reuniones periódicas con todos ellos ya que se sentían excluidos de sus planes.

Comenzar o dejar el colegio se convirtieron en importantes "ritos de paso". La mañana de comienzo de las clases para los nuevos estudiantes, involucró a los padres, los maestros, al presidente del Consejo Escolar y al presidente de la asociación de padres y maestros. Todo comenzó con una asamblea conjunta y terminó con un almuerzo compartido.

Se invitó a los padres a la siguiente asamblea donde los niños se presentaron con una carpeta en la que se podía ver el logo del colegio. Al final del año, hubo una barbacoa con música en vivo para los alumnos de último curso, sus padres y algunas autoridades. También se introdujeron nuevos cambios: fotografías de todo el profesorado fueron colocadas en la entrada del colegio con un interfono y en la puerta un circuito cerrado de televisión para aliviar las preocupaciones de las familias sobre la seguridad; los niños recogieron una carpeta con sus mejores trabajos; un boletín informativo semanal del colegio fue creada por el club de informática del 6ª curso; la directora fue más accesible y visible al principio y al final del día; en las asambleas diarias de clase se reservó un tiempo para reconocer el buen comportamiento y el buen rendimiento en los trabajos realizados y se contrataron dos "apoyos" para que estuvieran disponibles para ayudar a niños que estaban teniendo más dificultades en casa.

El profesorado sintió que el *Index* ayudó al centro a "poner a sus estudiantes en el centro" de sus preocupaciones:

> "*con todo el mundo; la supervisión del comedor, el profesorado, los apoyos, los auxiliares educativos, el personal de la cocina, las cuidadoras, las limpiadoras, todos en un círculo alrededor del niño, todos aportando su granito de arena. Es sobre el niño aprendiendo y teniendo altas expectativas pero, es sobre el niño que tiene algo que decir, no solo que le digan, que se lo den hecho, sino llevar a cabo cosas también*".

Se planificó un claustro y a los estudiantes seleccionados se les dio formación sobre asertividad y gestión de conflictos para que fueran capaces de prestar ayuda a compañeros que estuvieran aislados o en riesgo de ser acosados. La directora sintió que utilizar el *Index* "*Nos empujó a todos juntos hacia un objetivo común'*:

> "*Y pienso que puede ser beneficioso para todos los centros incluso para los que están pasando por periodos de convulsión y ruptura, como nos ha pasado a nosotros. Creo que el Index es buen camino a seguir*"

[37] NOTA DE LOS TRADUCTORES: En el sistema educativo del Reino Unido, no es inusual que algunos de sus centros educativos sean objeto de lo que se conoce como *"medidas especiales",* como resultado de distintos procesos de supervisión e inspección educativa así como de sus pobres rendimientos escolares. Tales medidas pueden llevar a que se cambie a buena parte del profesorado, a los equipos directivos o, incluso, al cierre total del centro.

Fase 5: Revisando los avances

Revisar y celebrar los progresos

El miembro del equipo de planificación del centro escolar que tiene la responsabilidad de implementar una prioridad, debe asegurarse de que el progreso sea revisado y guardar un registro de los ajustes que se hagan a los planes de mejora establecidos.

Esto puede requerir conversaciones con el profesorado, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias y analizar los distintos documentos de los centros, así como revisiones de los resultados obtenidos. Cuando se estén poniendo en marcha las prioridades, puede ser oportuno realizar un informe de progreso a medio plazo. El informe se puede hacer público para la comunidad educativa, a través del boletín informativo del centro.

El grupo de planificación debe reflejar los cambios que han tenido éxito y qué modificaciones se han llevado a cabo. Hay que tener en cuenta cómo continuar con el trabajo el año siguiente y su proyección. Las mejoras también pueden ser evaluadas utilizando los indicadores y las preguntas coincidiendo con el comienzo de cada curso escolar. Esto puede revelar cambios en las culturas que van más allá de cualquier prioridad particular planificada.

Todos deben ser informados de forma periódica sobre el progreso de lo que se está realizando. Se puede informar a través de asambleas, reuniones con el personal, jornadas de trabajo, boletines informativos, documentación, mesas redondas, consejos de estudiantes, tablones de anuncios, sitios web y organizaciones de la comunidad. Además de proveer información, el grupo debe seguir escuchando a los demás, en particular a aquellos que tengan menos oportunidades de ser oídos. Se puede invitar a otros centros o equipos que estén usando el *Index* a la celebración que se haga sobre los logros conseguidos el curso anterior. Se debe involucrar a toda la comunidad educativa a que intercambien su experiencia de trabajo, siendo tan creativos como su energía les permita. Se puede delegar en un grupo mixto que prepare un mural sobre los logros conseguidos. Se podría usar este mural y ponerlo en la entrada, o una fotografía del mismo, como si fuera su "*certificado de inclusión*" del año anterior, y mantenerlo expuesto hasta que pueda ser reemplazado por un listado de sus nuevos logros.

Reflexionar sobre el trabajo con el *Index*

El grupo de planificación puede revisar la forma en que se ha utilizado el *Index* y decidir de qué manera se pueden utilizar los materiales para que puedan servir de apoyo y mejora del centro en el futuro. Pueden asesorar sobre el alcance que el uso del *Index* ha tenido en el compromiso del centro escolar con la adopción de medidas y formas mejores de trabajar más inclusivas.

El grupo debe reflexionar sobre la composición del grupo que ha trabajado con el *Index* y su relación con las estructuras de planificación del propio centro. Se puede evaluar la preparación que se tenía para cada tarea, la coordinación con otros grupos, el éxito a la hora de compartir responsabilidades para nuevas investigaciones y cómo se han implementado las prioridades del plan.

Sería muy valioso en este proceso contar con una persona de apoyo o un "*amigo crítico*". De todas formas, para que la autoevaluación tenga éxito se requiere que todos los miembros del grupo se cuestionen sus propias prácticas. La Tabla 18, contiene una serie de preguntas que pueden ayudar al equipo a revisar el trabajo realizado.

Considerar los próximos pasos

En esta fase final del proceso, que debe coincidir con el final de un año de trabajo con el *Index*, el equipo encargado del plan de mejora debe llevar a cabo revisiones de cómo se ha llevado a cabo el trabajo de coordinación.

En muchos centros escolares, la mayoría del personal ya estará familiarizado con el *Index* a estas alturas, pero los nuevos profesores o profesoras deben ser informados sobre el mismo y formar parte de su plan de acogida. La revisión de los indicadores y preguntas puede constituir una forma de volver a evaluar el centro escolar. En definitiva, la Fase 5 nos lleva, entonces, a comenzar con la Fase 2, como resultado de un proceso cíclico de mejora escolar.

Tabla 18 **Revisando el trabajo con el *Index***

- ¿Cómo funcionó el equipo de planificación, en términos de composición, compartir tareas dentro del grupo, la consulta a otros, y el desarrollo de la responsabilidad para apoyar la mejora escolar?
- ¿Hasta qué punto el *Index* ha influido en los cambios del centro escolar?
- ¿Hasta qué punto ha habido un cambio en el compromiso hacia formas de trabajo más inclusivas en el centro escolar?
- ¿Hasta qué punto el *Index* ha propiciado debates sobre los valores?
- ¿Hasta qué punto el *Index* ha ayudado a diseñar de manera conjunta intervenciones, iniciativas y programas?
- ¿Hasta qué punto el *Index* ha propiciado una mirada más sistemática hacia la cultura escolar?
- ¿Hasta qué punto los términos clave del *Index* (inclusión, barreras, recursos y apoyo a la diversidad), se han asimilado e incorporado a un lenguaje común a la hora de pensar en las prácticas y en las políticas del centro escolar?
- ¿Hasta qué punto fue inclusivo el proceso de consulta y quién debería contribuir al mismo en un futuro?
- ¿Hasta qué punto los indicadores y las preguntas han ayudado a identificar prioridades que habían sido obviadas hasta entonces?
- ¿Hasta qué punto las dimensiones y secciones del *Index* han sido útiles para estructurar el plan de mejora del centro escolar?
- ¿Hasta qué punto las evidencias recogidas en la evaluación de las prioridades y la implementación de las medidas han sido apropiadas y cómo se pueden mejorar?
- ¿Cómo se han sostenido los desarrollos, y los avances iniciados y cómo se puede mejorar este proceso?

Parte 4

Indicadores con preguntas



Indicadores con preguntas

La sección 4 contiene los indicadores con las preguntas que definen su significado y que permiten realizar una revisión detallada de un centro escolar.

En las páginas 18-19 de la parte 1 del *Index* se proporciona una lista completa de los indicadores.

Justo debajo de la mayor parte de los indicadores de esta sección se hace referencia a otros con la finalidad de mostrar las interconexiones existentes dentro de cada dimensión y entre dimensiones. Los que hemos recogido son opcionales. Te animamos a que establezcas tus propias conexiones cuando planifiques su utilización en tu centro escolar. Cada dimensión tiene un código de color en el borde de la página y un cambio en el tono del mismo que muestra un cambio de sección. En todos los indicadores de la Dimensión A y B y para la Sección 2 de la Dimensión C se invita a proponer más preguntas cuando la página se ha completado. También se ha evitado proponer más allá de la letra z) a la hora de listarlas, lo que ha supuesto que algunas preguntas se hayan combinado. Es posible que se te ocurran otras preguntas importantes que quieras incluir como parte del análisis de las culturas, las políticas y las prácticas de tu centro escolar. En las líneas que hay al final de cada indicador podrás hacerlo.

La Sección 1 de la Dimensión C es una excepción. Esta contiene un boceto para un curriculum, en la que cada indicador contiene preguntas sin numerar complementando un área del curriculum, agrupado bajo un número de subtítulos, pero siempre empezando con "Vinculación a nivel local y global" y siempre finalizando con "Vinculando el pasado, presente y futuro". Para facilitar las referencias, hemos asignado a los subtítulos una letra.

Dimensión A: Creando culturas inclusivas **79**

A1: Construyendo comunidad 80

A2: Estableciendo valores inclusivos 91

Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas **101**

B1: Desarrollando un centro escolar para todos 102

B2: Organizando el apoyo a la diversidad 115

Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas **124**

C1: Construyendo un curriculum para todos 125

C2: Orquestando el aprendizaje 163

Dimensión A: Creando culturas inclusivas

A1: Construyendo comunidad

1. Todo el mundo es bienvenido.
2. El equipo educativo coopera.
3. Los estudiantes se ayudan mutuamente.
4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.
5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.
6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.
7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.
8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.
9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.
10. El centro escolar y la localidad local se apoyan entre sí.
11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.

A2: Estableciendo valores inclusivos

1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.
2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.
3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.
4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.
6. Los estudiantes son valorados por igual.
7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.
8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.

A1. Construyendo comunidad

A1.1 Todo el mundo es bienvenido

A2.9 El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos;
B1.6 El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.

a) ¿El primer contacto que las personas tienen con el centro escolar es acogedor?

b) ¿El equipo educativo, los estudiantes y las familias crean un sentido de comunidad en el centro escolar?

c) ¿El centro escolar da la bienvenida a todos los padres/tutores y otros miembros de su localidad?

d) ¿El centro escolar es acogedor para los que han llegado recientemente de otras partes del país o de otros países?

e) ¿El equipo educativo, los estudiantes y los padres/tutores se saludan mutuamente de manera educada y amable?

f) ¿El equipo educativo, los estudiantes, los padres/tutores y los miembros del consejo escolar hacen un esfuerzo para aprender los nombres de los demás?

g) ¿La gente sale contenta cuando visita el centro escolar por algún motivo?

h) ¿Se considera más importante la calidad de las relaciones para que la gente se sienta bienvenida, que la calidad de los edificios y del equipamiento?

i) ¿El centro escolar da la bienvenida a todos los estudiantes de su localidad, independientemente de sus circunstancias económicas, familiares, procedencia o rendimiento?

j) ¿El centro escolar se preocupa por dar la bienvenida a aquellos que han sufrido exclusión y discriminación como los refugiados, los solicitantes de asilo y los estudiantes con discapacidades?

k) ¿Existen documentos, datos y evidencias que demuestren que el centro escolar da la bienvenida a las personas con herencias culturales e identidades que no están representadas actualmente en el centro escolar?

l) ¿La información proporcionada a los padres/tutores y a los que solicitan empleo deja claro que, contar con un equipo educativo y con alumnos con diferentes trayectorias e intereses, es importante para el centro escolar?

m) ¿La información del centro escolar es accesible para todos; por ejemplo, está traducida, transcrita a Braille, grabada en audio, o tiene la letra ampliada cuando es necesario?

n) ¿Hay intérpretes en lengua de signos y de otras lenguas disponibles cuando es necesario?

o) ¿El hall de la entrada refleja a todos los miembros del centro escolar y a sus comunidades a través de símbolos y carteles?

p) ¿La información visible en las paredes del centro lo vinculan con otras partes del país y del mundo?

q) ¿La entrada del centro escolar está diseñada para el disfrute de adultos y estudiantes más que para impresionar a los inspectores?

r) ¿Los símbolos y carteles evitan jergas y clichés?

s) ¿Hay rituales positivos para dar la bienvenida a los nuevos estudiantes y al equipo educativo, y despedirles afablemente cuando se van del centro, independientemente de cuándo ocurra o de quién se trate?

t) ¿Los estudiantes sienten como propia su clase o su aula de tutoría?

u) ¿Los estudiantes, los padres/tutores, el equipo educativo, los miembros del consejo escolar sienten como propio el centro escolar?

v) _____

w) _____

A1.2 El equipo educativo coopera

C2.9 El equipo educativo, planifica, enseña y revisa en colaboración; C2.10 El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.

a) ¿El equipo educativo construye una cultura de colaboración para todo el mundo en el centro escolar?
b) ¿El equipo educativo identifica las barreras que dificultan una mayor colaboración y trata de reducirlas?
c) ¿El trabajo conjunto entre miembros del equipo educativo del centro es un modelo para la colaboración de los estudiantes?
d) ¿Todo el equipo educativo sabe escuchar?
e) ¿El equipo educativo mantiene buenas relaciones?
f) ¿El equipo educativo se interesa por la vida y trabajo del otro?
g) ¿Todo el equipo educativo, tanto docente como no docente, disfruta trabajando juntos?
h) ¿El equipo educativo se trata con respeto independientemente de su rol y cargo?
i) ¿El equipo educativo se respeta sin importar el género, orientación sexual, origen étnico o discapacidad?
j) ¿Todo el equipo educativo se siente valorado y apoyado?
k) ¿El equipo educativo participa en conversaciones constructivas más que en discusiones competitivas e infructuosas?
l) ¿Se entiende que otros miembros vinculados a organizaciones de la localidad pueden contribuir al desarrollo de la cultura del centro?
m) ¿Otras personas vinculadas a organizaciones que provienen de la localidad en la que se encuentra el centro escolar sienten que se valora su conocimiento del entorno?
n) ¿Todo el equipo educativo se siente bienvenido a los eventos sociales?
o) ¿El equipo educativo habitualmente comparte ideas relacionadas con el aula y con las actividades complementarias?
p) ¿Son importantes los acontecimientos, tales como nacimientos, cumpleaños, defunciones, matrimonios y uniones civiles del equipo educativo, independientemente de sus funciones y cargos?
q) ¿Todos los miembros del centro están invitados, asisten y contribuyen a las reuniones del equipo educativo?
r) ¿El equipo educativo se siente cómodo a la hora de expresar desacuerdos en las reuniones?
s) ¿El equipo educativo se siente cómodo a la hora de pedir asesoramiento a sus compañeros en temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje?
t) ¿El equipo educativo se siente cómodo hablando con sus compañeros acerca de las dificultades que tienen en las relaciones con los estudiantes?
u) ¿El equipo educativo se da cuenta de cuándo sus compañeros están estresados o tienen dificultades, y les ofrece su apoyo?
v) ¿Las dificultades en la colaboración entre el equipo educativo pueden ser discutidas y resueltas de forma constructiva?
w) ¿El equipo educativo del centro escolar piensa en cómo superar las barreras para la colaboración que surgen cuando muchos profesores se incorporan o abandonan el centro?
x) ¿En el equipo educativo se defienden unos a otros cuando se sienten intimidados por otros?
y) ¿Se anima al equipo educativo, tanto estable como temporal, a participar activamente en la vida del centro escolar?
z) ¿Se anima a los sindicatos a contribuir a la vida escolar?
aa) ¿El equipo educativo cuenta con estructura y estrategias para la resolución dialogada de los conflictos?

ab) _____

ac) _____

A1.3 Los estudiantes se ayudan mutuamente

B1.7 Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar; C2.5 Los estudiantes aprenden unos de los otros.

a) ¿Los estudiantes se interesan por la vida de sus compañeros y por lo que cada uno aprende?

b) ¿Los estudiantes y los adultos presentes en el centro identifican las barreras que dificultan una mayor colaboración por parte de los estudiantes?

c) ¿Los estudiantes entienden que aceptar y valorar a los otros les ayuda a sentirse bien consigo mismos?

d) ¿Se promueven de forma activa las amistades que se apoyan mutuamente?

e) ¿Los estudiantes aprenden a compartir en lugar de competir por los amigos?

f) ¿Los estudiantes invitan a otros compañeros a unirse a sus juegos, cuando ven que no tienen a nadie con quien hablar o jugar en los recreos y en la hora de la comida?

g) ¿Todo el equipo educativo promueve la construcción de relaciones positivas entre los estudiantes, tanto en los recreos, como en la entrada y salida del centro escolar?

h) ¿Los estudiantes saben ver las cosas desde el punto de vista de los demás?

i) ¿Los estudiantes participan juntos en actividades fuera del centro escolar que comenzaron en clase?

j) ¿Los estudiantes se piden ayuda unos a otros?

k) ¿Los estudiantes saben lo que tienen que hacer para ayudar a los demás y la forma en que los otros les pueden ayudar a ellos?

l) ¿Los estudiantes comparten voluntariamente sus conocimientos y habilidades?

m) ¿Los estudiantes ofrecen su ayuda a los demás cuando piensan que la necesitan sin esperar nada a cambio?

n) ¿Los estudiantes rechazan correctamente la ayuda cuando no la necesitan?[38]

o) ¿Los estudiantes disfrutan de los logros de los demás?

p) ¿Se celebra tanto el trabajo colaborativo entre los estudiantes, como los logros individuales?

q) ¿Los estudiantes aprecian los esfuerzos de otros estudiantes, independientemente de su nivel de logro?

r) ¿Los estudiantes comprenden que puede haber flexibilidad en el cumplimiento de las normas del centro dependiendo de las características de algunos alumnos?

s) ¿Los estudiantes acuden a algún miembro del equipo educativo cuando ellos o alguien necesita ayuda?

t) ¿Los estudiantes sienten que las disputas entre ellos son tratadas con justicia?

u) ¿Los estudiantes aprenden a resolver los conflictos que surgen entre ellos?

v) ¿Los estudiantes aprenden a defender a los que consideran que han sido tratados de forma injusta por otros estudiantes o adultos?

w) ¿Se encuentra en el centro con algún programa de resolución de conflictos en el que participan los estudiantes?[39]

x) _____

y) _____

z) _____

[38] Esta pregunta se ha tomado de Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world: a practical guide to building co-operative, inclusive classroom communities.* Boston: Allyn and Bacon".

[39] NOTA DE LOS TRADUCTORES: En este ámbito es bien conocido y valorado el trabajo de Juan Carlos Torrego. Véase Torrego, J.C. (Coord.) (2013). *La ayuda entre iguales en el ámbito educativo.* Madrid: Narcea

A1.4 El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente

A2.9 El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
C2.8 La disciplina se basa en el respeto mutuo.

a) ¿A todo el mundo se le llama con respeto, por el nombre que desean y con una pronunciación correcta?

b) ¿Se hace referencia a cada persona por el pronombre de género que esta prefiera que se utilice?

c) ¿El equipo educativo ve en los estudiantes seres humanos como ellos y no seres inferiores?

d) ¿Los estudiantes ven al equipo educativo como seres humanos como ellos y no como enemigos u opresores?

e) ¿Los estudiantes y los adultos presentes en el centro respetan las necesidades de privacidad de unos y otros?

f) ¿Los estudiantes y los adultos respetan las pertenencias de los demás?

g) ¿Todos los estudiantes son conocidos por algún miembro del equipo educativo?

h) ¿Los estudiantes sienten que son apreciados por el profesorado y por otros miembros del equipo educativo?

i) ¿Los estudiantes tratan a todo el equipo educativo con respeto independientemente de sus funciones en el centro escolar?

j) ¿Los estudiantes ayudan al equipo educativo cuando se les pide que lo hagan?

k) ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando ven que se necesita?

l) ¿El equipo educativo y los estudiantes cuidan las instalaciones del centro escolar?

m) ¿Los servicios básicos para estudiantes y adultos, tales como aseos, duchas y taquillas, se mantienen en buen estado?

n) ¿Los estudiantes saben a quién acudir cuando tienen un problema?

o) ¿Los estudiantes tienen la seguridad de que cuando dicen que tienen un problema este se tomará en serio?

p) ¿Los estudiantes tienen la seguridad de que recibirán ayuda si tienen dificultades?

q) ¿Se considera que todos los miembros del centro escolar pueden ser profesores o alumnos en algún momento?

r) r) ¿Se responde apropiadamente a los eventos significativos como nacimientos, matrimonios, uniones civiles, muertes, enfermedades, divorcio, rupturas, y separaciones?

s) ¿Se reconoce que todos, no solo los miembros de "minorías étnicas", tienen una cultura o culturas?

t) ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un rango diverso de puntos de vista y grados de seguimiento?

u) ¿Se ayuda a los estudiantes y adultos a identificar a otras personas que, en algún momento, puedan estar lastimados, deprimidos o enfadados?

v) ¿Cuando el equipo educativo se siente molesto o frustrado continúa hablando a los estudiantes con respeto?

w) ¿Se entiende que los sentimientos negativos de los miembros del equipo educativo respecto a otros compañeros puedan expresarse en privado como una manera de superarlos?

x) ¿El equipo educativo y los estudiantes respetan la confidencialidad de las conversaciones privadas a menos que esto implique un daño a otro?

y) _____

z) _____

A1.5 El equipo educativo y los padres/tutores colaboran

B1.1 El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo; Sección C1 (vinculación al entorno local y global).

a) ¿Los padres/tutores y el equipo educativo se respetan mutuamente sin importar su clase o posición social?

b) ¿Todos los padres/tutores sienten que sus hijos son valorados por el centro escolar?

c) ¿El equipo educativo siente que los padres/tutores aprecian lo que hacen?

d) ¿Los padres/tutores están bien informados sobre lo que ocurre en el centro escolar?

e) ¿Los padres son informados de forma clara y rápida cuando surge un tema de gran preocupación en el centro escolar?

f) ¿Los padres/tutores tienen variedad de oportunidades para participar en el centro escolar?

g) ¿Las diferentes aportaciones que los padres/tutores hacen al centro escolar son apreciadas por igual?

h) ¿El equipo educativo utiliza su propia experiencia como padre/madre/tutor para mejorar sus relaciones con los padres/tutores del alumnado?

i) ¿El equipo educativo evita atribuir ciertos problemas con los estudiantes al tipo de familia de la que provienen?

j) ¿El equipo educativo agradece el apoyo que los estudiantes reciben de sus padres/tutores independientemente de si conviven o no todo el tiempo con ellos en la misma casa?

k) ¿El equipo educativo llega a conocer a los familiares que se hacen cargo de los estudiantes, aunque no sean sus padres/tutores?

l) ¿El equipo educativo y los padres/tutores negocian la forma en que prefieren que se dirijan a ellos?

m) ¿El equipo educativo evita el uso de un genérico "mamá" o "papá" al referirse o hablar sobre los padres?

n) ¿Los padres/tutores tienen claro a quién dirigirse para discutir sus preocupaciones?

o) ¿Los padres/tutores sienten que sus preocupaciones se toman en serio?

p) ¿Todos los padres/tutores están invitados a discutir y están informados de la educación de los estudiantes?

q) ¿Los familiares, aunque no sean los padres/tutores, son bienvenidos como personas que contribuyen a la educación de los estudiantes?

r) ¿El equipo educativo trata de evitar contactar con los padres/tutores solo para quejarse del estudiante?

s) ¿Hay intercambios regulares de información entre los hogares y el centro escolar?

t) ¿Hay un lugar donde los padres/tutores se pueden reunir, intercambiar ideas y prepararse una taza de té / café o un refresco?

u) ¿Los padres/tutores animan a otros padres/tutores a participar en las actividades escolares, para que nadie se sienta excluido o marginado?

v) ¿Se llevan a cabo reuniones con los padres/tutores para compartir información sobre los estudiantes y no solo para transmitirla del equipo educativo a los padres?

w) ¿Saben los padres/tutores cómo pueden apoyar el aprendizaje de los estudiantes en casa?

x) ¿El equipo educativo incrementa la participación de los padres/tutores convocando reuniones en diferentes momentos y lugares?

y) ¿El equipo directivo teme que los padres/tutores puedan visitar el centro escolar y a los profesores?

z) ¿El equipo educativo se siente amenazado por los padres/tutores que consideran que tienen mayor nivel o más conocimientos que ellos mismos?

aa) _____

ab) _____

A1.6 El equipo educativo y los miembros del consejo escolar trabaja bien juntos

A1.2 El equipo educativo coopera; A1.5 El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.

a) ¿El equipo educativo se reúne y conoce a los miembros del consejo escolar?

b) ¿Hay un espacio en el centro donde se muestran las fotos e informaciones de los distintos miembros del consejo escolar?

c) ¿Se da a los miembros del consejo escolar la información que necesitan para comprender y desempeñar su papel?

d) ¿Los miembros del consejo escolar comprenden cómo está organizado el centro escolar?

e) ¿El equipo educativo y el consejo escolar conocen, y están de acuerdo, sobre sus respectivos derechos y deberes?

f) ¿Los estudiantes y los diferentes miembros de equipo educativo participan en la presentación y bienvenida de la escuela a los nuevos miembros del consejo escolar?

g) ¿Los miembros del consejo escolar son un reflejo de la composición de la comunidad escolar?

h) ¿Los miembros del consejo escolar se esfuerzan por dejar a un lado las diferencias de estatus entre ellos?

i) ¿Se valoran por igual las aportaciones de todos los miembros del consejo escolar?

j) ¿Las reuniones de los miembros del consejo escolar están bien organizadas, precedidas por un orden del día, incluyendo cualquier otro asunto, y con una duración de las mismas acordada?

k) ¿Las reuniones de los miembros del consejo escolar son agradables?

l) ¿Los miembros del consejo escolar comentan a otros su satisfacción por participar en el mismo, para fomentar la participación e implicación de otros?

m) ¿Se anima a los miembros del consejo escolar a plantear cuestiones de interés, para lo cual se da el tiempo suficiente, incluso si no habían sido incluidas en la agenda?

n) ¿Se cuidan los detalles de las reuniones del consejo escolar, por ejemplo, compartiendo comida y bebida?

o) ¿Las reuniones de los miembros del consejo escolar fomentan la participación de todos sus miembros?

p) ¿Los miembros del consejo escolar, que son parte del equipo educativo del centro escolar, se sienten libres para expresar sus opiniones de forma independiente?

q) ¿Las decisiones se toman, en caso de ser necesario, por votación secreta?

r) ¿Los miembros del consejo escolar tienen un procedimiento establecido para visitar el centro y contribuir a la vida escolar?

s) ¿Los miembros del consejo escolar hacen un esfuerzo para llegar a conocer a los estudiantes del centro escolar?

t) ¿Se conocen y valoran las habilidades y conocimientos de los miembros del consejo escolar?

u) ¿Todos los miembros del consejo escolar se sienten involucrados en la elaboración y revisión de las políticas del centro?

v) ¿Están los miembros del consejo escolar invitados a compartir las oportunidades de desarrollo profesional con el equipo educativo?

w) ¿El equipo educativo y los miembros del consejo escolar comparten la perspectiva sobre cómo el centro debe responder a las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes y cómo se debe proporcionar el apoyo?

x) ¿El equipo educativo y los miembros del consejo escolar tienen como objetivo minimizar la categorización de los estudiantes "con necesidades educativas especiales"?

y) ¿El equipo educativo y los miembros del consejo escolar se cuestionan unos a otros en caso de detectar muestras de actitudes discriminatorias?

z) _____

aa) _____

A1.7 El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática

B1.1 El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo; C1.13 Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y el gobernanza.

a) ¿Todas las personas aprenden en el centro escolar a llevarse bien y ser buenos ciudadanos?

b) ¿Deliberadamente el equipo educativo, los estudiantes y las familias crean una cultura de participación y colaboración?

c) ¿Los estudiantes, así como los adultos, aprenden a ser ciudadanos activos?

d) ¿Todo el equipo educativo recibe con agrado la participación activa de los estudiantes y adultos en el centro escolar?

e) ¿Existe una participación activa real en diferentes actividades del centro por parte de los estudiantes y adultos, así como en las aulas, salas de profesorado, en el patio, antes y después de las clases y en exhibiciones y eventos?

f) ¿Los estudiantes y los adultos comparten el significado de la democracia?

g) ¿Los estudiantes y adultos tienen en cuenta hasta qué punto su centro escolar promueve una participación democrática?

h) ¿El centro escolar tiene foros públicos, donde los adultos y los estudiantes comparten regularmente sus ideas?

i) ¿El centro escolar celebra los progresos en el reconocimiento de los derechos y la democracia, incluyendo las claves del desarrollo de su propia historia?

j) ¿Con frecuencia hay momentos en los que las clases y todo el centro escolar participan en votaciones sobre asuntos de importancia para el centro?

k) ¿Todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en el Consejo Escolar, en el "Consejo de la Infancia y la Juventud" o en otras iniciativas de participación?

l) ¿Todos los estudiantes participan en trabajos que contribuyen al desarrollo del centro escolar?

Los trabajos pueden incluir:

- Visitas a la comunidad
- Cuidados del huerto o jardín
- Cocina y limpieza de alimentos
- Actividades artísticas
- Cuidado de la colección de trofeos del centro escolar.
- Cuidado de los jardines del centro escolar
- Documentación de los animales y aves que se pueden ver en el centro escolar
- Documentación de las historias del centro escolar
- Aumento de la biodiversidad
- Enseñanza de deportes
- Realización de entrevistas
- Ejercer como intérprete de otros compañeros
- Cuidado de la biblioteca
- Cuidado a los animales del centro escolar
- Cuidado de los estanques del centro escolar
- Vigilancia del uso de la energía
- Trabajo como técnico de la web
- Organización del correo del centro escolar
- Liderazgo en juegos
- Producción y diseño artístico
- Producción y escritura en el periódico escolar
- Producción de espectáculos para la comunidad
- Lectura a los demás
- Reciclado
- Resolución de conflictos
- Restitución de bienes perdidos
- Participación en las tareas de jardinería del centro escolar
- Participación como guías del centro escolar
- Diseño y construcción de decorados
- Actuación en obras de teatro
- Enseñanza de ajedrez
- Plantación de árboles
- Reducción de residuos: p.ej. restos de comida
- Bienvenida al nuevo equipo educativo y recepción de visitas
- Escritura de poesías, crónicas del centro escolar
- Etc. etc. etc.

m) _____

n) _____

A1.8 El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo

Sección C1 (vinculación al entorno local y global); C2.6 Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.

a) ¿Se utilizan los vínculos de los adultos y los estudiantes con otros alrededor del mundo, como punto de partida para ampliar y comprender las conexiones globales?

b) ¿Se ve desde una perspectiva histórica y geográfica la ubicación del centro escolar dentro de su región, en su país y en las conexiones con el mundo, resultando evidentes en los expositores/carteles que hay colgados en el centro?

c) ¿Los estudiantes tienen una idea de la forma en que las interconexiones globales entre las personas cambian con el tiempo?

d) ¿Los estudiantes son conscientes de cómo la vida de la gente en una parte del mundo afecta a los demás?

e) ¿Los estudiantes exploran las influencias globales en aquello que aprenden, en las palabras que utilizan, en el arte, la música, la energía, los alimentos que consumen, los periódicos, los libros que leen, los deportes y en los juegos en los que participan y en los que son espectadores?

f) ¿Los adultos y los estudiantes muestran en sus acciones cotidianas cómo ser un ciudadano global?

g) ¿Los estudiantes son buenos vecinos de las personas que llegan a su país desde otras partes del mundo?

h) ¿Los estudiantes exploran la naturaleza de las relaciones constructivas y opresivas entre países?

i) ¿Se ayuda a los estudiantes a entender el significado del racismo y de la xenofobia y cómo afectan a las actitudes entre las personas y los países?

j) ¿Los estudiantes aprenden sobre la forma en que los países están conectados a través del comercio?

k) ¿Los adultos y los estudiantes exploran la posibilidad de hacer un comercio ético?

l) ¿El centro escolar tiene un compromiso con el Comercio Justo en sus compras y actividades bancarias?

m) ¿Los estudiantes aprenden lo que ocurre con los préstamos y la ayuda dada a los países económicamente pobres?

n) Los estudiantes aprenden hasta qué punto las relaciones entre países se basan en un compromiso con los valores de igualdad, participación y la no violencia?

o) ¿Los estudiantes aprenden sobre la importancia del comercio de armas en su país?

p) ¿Los estudiantes tienen una comprensión de la forma en que las actividades de las corporaciones y bancos, así como los gobiernos pueden afectar a las vidas de las personas en todo el mundo de manera positiva y negativa?

q) ¿El centro escolar está vinculado a otro centro escolar de un país económicamente pobre?

r) ¿El centro escolar se asegura de que las relaciones con los adultos y los estudiantes de cualquier otro centro estén basadas en la igualdad, el respeto y el diálogo en lugar de en la caridad?

s) ¿El centro está vinculado a otro centro escolar en un lugar diferente dentro de su propio país, ya sea en la ciudad o en el campo?

t) _____

u) _____

v) _____

A1.9 Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género[40]

A2.9 El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.; C1.6 Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.

a) ¿Los adultos y los estudiantes piensan que no todo el mundo se reconoce a sí mismo con una identidad masculina o femenina?

b) ¿El equipo educativo reflexiona sobre la complejidad de los conceptos "identidad sexual " y "genero"?

c) ¿El equipo educativo se siente capaz de permitir a los estudiantes la libertad de desarrollar su identidad de género de forma que les ayude a sentirse más cómodos?

d) ¿Los estudiantes aprenden que uno puede tener un fuerte sentimiento respecto a su género considerando este como masculino, femenino o transexual, sin que esto determine su comportamiento, la expresión de sus sentimientos, intereses y sus actitudes frente a los logros?

e) ¿Los adultos analizan en qué medida tienen puntos de vista estereotipados de los roles de género y cómo sus actitudes puede limitar la forma en que los estudiantes expresan su género?

f) ¿Los adultos y los estudiantes evitan encasillar a otras personas en función de un determinado estereotipo de género?

g) ¿Los adultos y los estudiantes tratan de evitar asociar ideas estereotipadas sobre género, como por ejemplo, que los chicos son traviesos o que "tienen dificultades en el aprendizaje"?

h) ¿Los adultos y los estudiantes comparten los mismos términos y conceptos cuando hablan sobre las identidades de género, la masculinidad y la feminidad?

i) ¿El equipo educativo tiene en los registros, listas ordenadas alfabéticamente en lugar de listas separadas para chicos y chicas?

j) ¿Los estudiantes tienen la oportunidad de participar en deportes y en educación física de forma mixta?

k) ¿Los adultos y los estudiantes se cuestionan las creencias esteriotipadas de que los hombres y las mujeres deben tener diferentes roles en el centro escolar, en el trabajo, en el cuidado de los estudiantes o en las tareas del hogar?

l) ¿Se valora el trabajo que los adultos y los estudiantes hacen como cuidadores, independientemente de su género?

m) ¿El equipo educativo enseña, tanto a chicos como a chicas que, independientemente de su género, el cuidado a sus hijos o hijas, así como a otros niños o niñas es una tarea que puede ser muy importante y satisfactoria?

n) ¿Se entiende que la influencia del género en la construcción de la identidad es mayor en algunas personas que en otras y que, al igual que ocurre con la importancia de la religión o el grupo étnico, esta puede cambiar a lo largo del tiempo?

o) ¿Los centros de educación infantil, primaria y secundaria tratan de ofrecer una imagen no estereotipada de los hombres a través de la variedad de roles que pueden desempeñar?

p) ¿El centro escolar evita los estereotipos de género en los uniformes escolares?

q) ¿El equipo educativo y los estudiantes dialogan acerca de las presiones culturales que sufren hombres y mujeres para cubrir o no cubrir partes de su cuerpo?

r) ¿Se anima a todos los estudiantes a que asistan al centro escolar con ropa y zapatos que les permitan moverse libremente?

s) ¿Se disuade a los estudiantes a que vean un género o forma de masculinidad o feminidad más importante que otra?

t) _____

u) _____

[40] Como se señaló en la introducción a este documento, las palabras niños, adultos, padres o tutores, se utilizan en su modo genérico y se refieren tanto al género masculino como al femenino. No obstante, en este indicador se ha hecho alguna excepción al respecto.

A1.10 El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí

La sección C1 (vinculación al entorno local y global) y C2.14 Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

a) ¿El centro escolar promueve actividades para involucrar a sus los miembros y servicios de la comunidad, incluyendo a ancianos, personas con discapacidad, tiendas, negocios locales y la variedad de etnias locales existentes?

b) ¿El centro escolar aprovecha la experiencia variada de la población local para apoyar las actividades curriculares?

c) ¿El periódico del centro escolar destaca a las personas de la localidad, los eventos y negocios?

d) ¿El centro escolar tiene un calendario de fiestas, días de especial interés o una semana compartidos con la localidad?

e) ¿Las personas de la localidad participan por igual en el centro escolar, independientemente de su contexto social, religión u origen étnico?

f) ¿La población de la localidad percibe que el centro escolar es un recurso local, incluso si no tienen hijos en el centro?

g) ¿El centro escolar ofrece música, teatro, espectáculos de danza y exposiciones de arte para las personas de los alrededores del mismo?

h) ¿El centro escolar organiza clases como por ejemplo de arte, idiomas, alfabetización y aritmética elemental para los padres/tutores y miembros de la localidad que quieran asistir?

i) ¿El centro escolar contribuye a los eventos organizados por la localidad?

j) ¿El centro escolar está al tanto de los planes de desarrollo que se están llevando a cabo en la localidad en los que puede contribuir?

k) ¿El centro escolar consulta con la población local (por ejemplo, concejales, trabajadores sociales, policía, organizaciones benéficas) a la hora de planificar su implicación en la comunidad?

l) ¿El centro escolar colabora en la prestación de servicios de salud y asistencia social a la gente de la localidad?

m) ¿Los miembros de la localidad comparten instalaciones con el equipo educativo del centro escolar y los estudiantes, como la biblioteca, el vestíbulo y la cafetería?

n) ¿En las comidas escolares se recurre a los productores y proveedores de frutas y verduras locales?

o) ¿Se consideran todos los recursos de la localidad como un apoyo para el centro escolar?

p) ¿Hay una visión positiva del centro escolar en la localidad?

q) ¿Hay una visión positiva de la localidad por parte del centro escolar?

r) ¿El centro escolar fomenta la disposición de espacios de trabajo en el mismo para la población local?

s) ¿El centro escolar apoya los proyectos de mejora y conservación del medio ambiente local, por ejemplo, en los arroyos, ríos y canales?

t) ¿El centro escolar trabaja con otros para potenciar que su localidad esté libre de basuras y objetos abandonados?

u) ¿El centro escolar fomenta la plantación de árboles?

v) ¿El centro escolar ayuda al desarrollo de las zonas verdes locales plantando árboles y sembrando semillas?

w) _____

x) _____

y) _____

A1.11 El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar

A1.5 El equipo educativo y los padres/tutores colaboran; B1.7 Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar., Sección C1 (vinculación al entorno local y global); C2.4 Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.

a) ¿El equipo educativo está al tanto de la variedad de culturas de origen de los estudiantes y de sus circunstancias familiares?

b) ¿El equipo educativo reconoce que algunos estudiantes pueden sentirse en el centro escolar más "como en casa" que otros?

c) ¿Los adultos y los estudiantes reconocen que las personas pueden experimentar un gran malestar cuando su cultura e identidad no son respetadas?

d) ¿Los adultos se aseguran de que todos los estudiantes se vean representados a sí mismos y a sus raíces en el centro escolar, así como en los materiales y carteles y en las conexiones que se establecen entre las actividades de aprendizaje y lo que aprenden en casa?

e) ¿Se reconoce que para algunos estudiantes el centro escolar puede representar un "refugio seguro" frente a lo que ocurre en su casa?

f) ¿Los adultos reconocen que los estudiantes pueden mostrar habilidades e intereses en su hogar que no muestran en el centro escolar, tales como dialogar, bromear, cuidar, asumir responsabilidades, cocinar, leer, contar, diseñar, fabricar, recolectar y cultivar plantas?

g) ¿Los adultos se esfuerzan para que los estudiantes sean capaces de aprovechar todos los conocimientos y habilidades que muestran en su casa a la hora de aprender y relacionarse en el centro escolar?

h) ¿Los adultos y los estudiantes reconocen que llegar a conocer a otra persona requiere un interés por dialogar con él o ella, más que un conocimiento previo detallado de su cultura o de la situación específica de su casa?

i) ¿El equipo educativo diseña actividades de aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad cultural de sus estudiantes?

j) ¿Aquellos miembros del equipo educativo procedentes de fuera de la localidad, son conscientes de que pueden ser vistos como miembros ajenos a la comunidad por parte de adultos y estudiantes?

k) ¿El equipo educativo evita hacer suposiciones acerca de las actividades y las creencias de un estudiante en particular basándose en su procedencia?

l) ¿Los adultos y los estudiantes reconocen el posible malestar de cualquier persona que está lejos de su familia y/o de sus amigos?

m) ¿Los adultos y los estudiantes reconocen los sentimientos de desubicación cultural que pueden sentir algunas personas que han llegado al centro escolar, como los refugiados y exiliados?

n) ¿Las culturas del centro escolar reflejan la variedad de géneros, clases, etnias, orígenes, relaciones familiares y orientación sexual de estudiantes, padres/tutores y equipo educativo?

o) ¿Se resaltan los eventos importantes en la vida de los estudiantes de una manera que evidencia respeto a sus culturas?

p) ¿Se respetan las normas culturales y las preferencias de las personas en relación con la intimidad en las instalaciones de duchas y piscinas?

q) ¿El equipo educativo anima a los estudiantes a tener acceso a asociaciones y eventos en sus localidades, aunque la escuela no se encuentre en la localidad en la que viven?

r) _____

s) _____

t) _____

A2. Estableciendo valores inclusivos

A2.1 El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos

Conectado a todos los demás indicadores.

a) ¿El equipo educativo, los miembros del consejo escolar, los padres/tutores y los estudiantes disponen de tiempo para hablar de valores, de su implicación para la acción, de la naturaleza de sus propios valores y de cómo estos difieren entre las personas?

b) ¿Se entiende que los valores se muestran a través de las acciones más que con palabras?

c) ¿Están todos los miembros del centro escolar comprometidos con la igualdad de valores para todas las personas y con la participación de todos?

d) ¿Los adultos y los estudiantes exploran qué valores hay detrás de sus formas de trabajar y de actuar en el centro escolar?

e) ¿Se evita la idea de que todos los adultos y los estudiantes de una comunidad comparten de entrada los mismos valores?

f) ¿Se comprende que son necesarias tanto práctica como confianza para expresar de forma honesta los valores que están detrás de las acciones que uno mismo lleva a cabo?

g) ¿Se comprenden que los acuerdos entre los valores suelen ser inicialmente parciales y que los diferentes puntos de vista, por ejemplo, sobre la participación y la igualdad, se contrastan y matizan a medida que se profundiza en el diálogo con los demás?

h) ¿El equipo educativo, los estudiantes, los padres/tutores y los miembros del consejo escolar están de acuerdo en un marco de valores general, fácilmente observable a través de las acciones que tienen lugar en el centro escolar?

i) ¿Se comparte un marco de valores que ayude a resistir las presiones externas a las que está sometido el centro escolar para actuar de acuerdo con otros valores diferentes?

j) ¿El equipo educativo revisa sus prácticas a la luz de sus valores y propone cambios en aquellas prácticas influenciadas por valores que rechazan?

k) ¿Se entiende que la puesta en marcha de valores compartidos puede implicar conflictos entre los derechos de los estudiantes, por ejemplo, cuando el derecho de participación de uno interfiere con el de otro?

l) ¿Los adultos y los estudiantes llaman la atención sobre las acciones que se realizan dentro y fuera del centro escolar, que son incompatibles con el marco de valores acordado?

m) ¿Los cambios en el centro escolar se hacen conforme al marco de valores acordado?

n) ¿Se fomentan discusiones que van más allá del nombre de los valores, analizando la complejidad de sus significados?

o) ¿El equipo educativo y los estudiantes profundizan sobre el significado de los decálogos de valores del centro escolar, con implicaciones más allá de las declaraciones escritas?

p) ¿Se exploran las limitaciones de las ideas de los valores nacionales, mundiales y occidentales?

q) ¿El centro escolar hace públicos sus propios valores y anima a otros a participar junto con el equipo educativo y con los estudiantes en los valores acordados en el mismo?

r) ¿Existe un marco acordado de valores que se aplique por igual a adultos y estudiantes?

s) ¿Se reconoce que todos tenemos que trabajar con intensidad para actuar de acuerdo con nuestros valores?

t) ¿Se entiende que un marco sólido de valores puede ser válido tanto para personas sin creencias religiosas, como para una variedad de religiones?

u) ¿Se entiende que profesar una religión o tener una determinada posición política en particular no es garantía de compartir los valores inclusivos?

v) ¿Las personas vinculan la forma en que actúan fuera del centro escolar con su forma de actuar dentro?

w) ¿Se entiende que las implicaciones de algunos valores, como la búsqueda de la equidad para todos y todas, así como alentar la esperanza en el futuro de los niños y niñas, son deberes profesionales de todo el equipo educativo?

x) _____

y) _____

A2.2 El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos

A2.3 El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.

a) ¿En el centro escolar se fomenta la creencia de que todo el mundo tiene derechos y los tiene por igual?
b) ¿Los estudiantes y adultos respetan los derechos unos de otros?
c) ¿Se entiende que la noción de derechos presupone un conjunto común de valores que velan por la igualdad, la compasión y el respeto a la diversidad?
d) ¿Se reconoce que los derechos de una persona solo pueden ser limitados cuando al ejercerlos directamente no se respetan los derechos del otro?
e) ¿Se considera que al limitar los derechos de alguien cuyas acciones no aprobamos (por ejemplo, con relación al derecho a voto de los presos), se limita a su vez el respeto a los derechos humanos?
f) ¿Los estudiantes y los adultos ven el compromiso con los derechos como una forma de valorar a todos por igual, independientemente de su origen, opiniones e identidades?
g) ¿Se entienden como derechos fundamentales la alimentación, el vestido, la vivienda, la atención médica, la educación, la seguridad, la libertad de expresión, el trabajo remunerado, la participación en las decisiones y el respeto a la propia identidad y dignidad?
h) ¿Los estudiantes aprenden sobre la historia de la esclavitud y hasta qué punto sigue presente en su propio país y alrededor del mundo?
i) ¿Los estudiantes aprenden acerca de las campañas actuales y pasadas en defensa de los derechos humanos en su propio país y en otros lugares?
j) ¿Los estudiantes aprenden cómo pueden contribuir a las campañas por los derechos humanos?
k) ¿El centro escolar vincula la justicia nacional y mundial con la idea de derechos?
l) ¿Los estudiantes aprenden cómo cambiaría el mundo si hubiera menos injusticias?
m) ¿Se relaciona la idea de los derechos con la idea de ciudadanía global?
n) ¿Se entiende que las desigualdades en la sociedad privan a las personas de la capacidad de ejercer sus derechos?
o) ¿Se entiende que los derechos en muchas ocasiones no se respetan?
p) ¿Se trata en el centro de qué formas se pueden prevenir el hambre y las enfermedades?
q) ¿Los estudiantes aprenden acerca de los documentos de derechos humanos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño (ver lista en las páginas 194-195).
r) ¿Los adultos y los estudiantes trabajan en clase cómo se puede mejorar el contenido de los documentos de derechos humanos?
s) ¿Los adultos y los estudiantes tienen en cuenta cómo el apoyo a los derechos humanos se incluye en las leyes nacionales?
t) ¿Los estudiantes son conscientes de los abusos de los derechos humanos que ocurren tanto en sus propios países como en otros, incluso allí donde los documentos de derechos humanos están firmados y aceptados por los propios gobiernos?
u) ¿Se entiende que todos los estudiantes tienen derecho a asistir a su centro escolar local o a uno de su localidad?
v) ¿Los estudiantes y los adultos hablan a favor de aquellos que son tratados injustamente dentro del centro escolar?
w) ¿Los estudiantes y los adultos encuentran formas de defender a aquellos que son injustamente tratados en el contexto nacional e internacional?
x) ¿Se utiliza la declaración de los derechos para cuestionar las desigualdades y los prejuicios tales como el sexismo, el clasismo, el racismo, la islamofobia, el minusvalismo, la homofobia y la transfobia?
y) ¿El consejo escolar ayuda a promover la Convención sobre los Derechos del Niño?

z) _____

aa) _____

A2.3 El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra

A2.2 El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos; C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo; C1.8 los estudiantes estudian la vida en la Tierra.

a) ¿Los adultos y estudiantes reconocen los derechos de todos los seres vivos?
b) ¿Los adultos y los estudiantes exploran el significado de la sostenibilidad ambiental, en términos de la continuidad y la ausencia de adaptación de las especies, ecosistemas y paisajes?
c) ¿Los adultos y estudiantes reflexionan sobre la Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra (ver extracto en las páginas 195-196).
d) ¿Los adultos y los estudiantes conocen en qué medida ellos dependen del bienestar del planeta?
e) ¿Los adultos y los estudiantes se comprometen con el cuidado hacia los mares y la tierra del planeta?
f) ¿Los adultos y estudiantes reflexionan sobre la idea extendida de que la Tierra está para ser controlada, explotada y conquistada por los seres humanos?
g) ¿Los adultos y estudiantes reflexionan sobre la idea de que las personas deben vivir en armonía con la tierra, con las otras especies y formaciones naturales del planeta?
h) ¿Los adultos y los estudiantes son críticos con su propio punto de vista respecto a su relación con la tierra?
i) ¿Los adultos y estudiantes hablan sobre la idea de que las economías y los beneficios económicos solo deberían desarrollarse en la medida en que mantengan la salud del planeta?
j) ¿Los adultos y los estudiantes consideran que, si todo el mundo consumiera al ritmo de las naciones más ricas, entonces los seres humanos necesitarían varios planetas para sobrevivir?
k) ¿Los adultos y los estudiantes consideran que, si bien algunos de los recursos del planeta son finitos, la educación, cultura, música, juegos, información, la amistad y el amor no lo son?
l) ¿Los adultos y los estudiantes opinan que las conductas contaminantes, la sobreexplotación y el poner la supervivencia de la vida en riesgo, debería ser clasificado como un delito internacional?
m) ¿Los adultos y los estudiantes consideran la posibilidad de que la contaminación de la tierra y el agua debería ser un delito, independientemente de si se puede demostrar que se ha dañado a las personas?
n) ¿Los adultos y los estudiantes cuestionan si alguien puede ser dueño de la tierra, los mares, ríos y lagos?
o) ¿Los adultos y los estudiantes cuestionan los derechos históricos de uso de la tierra de los pueblos indígenas que no tenían contratos formales de propiedad?
p) ¿Los adultos y los estudiantes tienen en cuenta las consecuencias de la pérdida del acceso a tierras comunales compartidas, del uso comunitario del espacio entre ciudadanos en sus propios países y en otros?
q) ¿Los adultos y los estudiantes consideran quién es el dueño y quién puede reclamar la titularidad del aire y el agua?
r) ¿Los adultos y los estudiantes consideran cómo la gente puede luchar contra la contaminación ambiental y lo que sucede cuando lo hacen?
s) ¿Los adultos y los estudiantes consideran la importancia de un compromiso por parte de cada generación para transmitir un planeta próspero para las generaciones futuras?
t) ¿Se considera un delito contra las futuras generaciones poner en peligro su salud, supervivencia y seguridad, dañar seriamente el medio ambiente, agotar los recursos, la tala de bosques y amenazar la supervivencia de otras especies y de los ecosistemas?
u) ¿Los adultos y los estudiantes tienen en cuenta la deuda ecológica con el planeta y las futuras generaciones que las generaciones actuales deben pagar?
v) ¿Los adultos y los estudiantes reconocen que aquellos que han consumido más tienen que tener una deuda mayor con el planeta?
w) ¿Los adultos y los estudiantes tratan en clase cómo una pequeña contaminación adicional de la tierra, los mares y el aire puede tener un efecto multiplicador, al igual que los tendría un último grano de arena en una pirámide, una pequeña grieta en un coco, un pequeño fuego en un bosque, o una historia más circulando en Internet sobre una persona que ha sido golpeada por la policía de un régimen opresivo?

x) _____

y) _____

A2.4 La inclusión se entiende como una mayor participación de todos

A2.1 El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.

a) ¿Se entiende la inclusión como un proceso sin fin mediante el que se incrementa la participación de todos?

b) ¿Se entiende la participación como ir más allá del acceso a vivir y aprender de manera cooperativa y a valorar las identidades de los demás?

c) ¿Se entiende la inclusión como un principio basado en la mejora de todos los aspectos de un centro escolar, así como de la educación y de la sociedad de una forma más amplia?

d) ¿Se entiende la inclusión como la preocupación tanto por la forma en que los centros escolares, las familias, los entornos y la sociedad en general pueden desarrollarse para fomentar y mantener la participación, como por la promoción de esta en cada individuo?

e) ¿Se entiende la inclusión como la preocupación, tanto por la participación de los adultos como por la de los estudiantes?

f) ¿Se entiende la inclusión como algo que tiene que ver con todas las personas, no solo con los estudiantes con discapacidades o con los que se clasifican como "con necesidades educativas especiales"?

g) ¿El equipo educativo rechaza la idea de que los obstáculos al aprendizaje y la participación están causados por deficiencias o discapacidades en los estudiantes?

h) ¿Se entiende que cualquiera puede experimentar problemas para el aprendizaje y la participación?

i) ¿Se entiende que aquellos que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación varían según el contexto?

j) ¿Se considera que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen y aumentan en las interacciones con todos los aspectos de un centro escolar: sus culturas, políticas, edificios, planes de estudio y métodos de enseñanza y aprendizaje?

k) ¿Las políticas nacionales, las culturas locales y nacionales, los valores y las presiones de fuera del centro escolar, pueden generar barreras para el aprendizaje y la participación?

l) ¿Las actitudes acerca de quienes pertenecen a la comunidad "ordinaria", fomentan la idea de que los estudiantes con algún tipo de discapacidad no pueden ser parte del centro escolar ordinario?

m) ¿Se entiende un "centro escolar inclusivo" como aquel que "se mueve hacia la inclusión" en lugar de aquel que ha alcanzado un destino?

n) ¿Se entiende que aumentar la inclusión implica disminuir la exclusión y la discriminación?

o) ¿Se toma conciencia de que la exclusión es un proceso que puede comenzar en las aulas y/o en los patios con una experiencia negativa, y que puede continuar cuando un niño o un adulto sale del centro escolar?

p) ¿Se reconoce que las presiones de exclusión están siempre presentes y que siempre hay que luchar contra ellas?

q) ¿Se valoran las diferencias humanas en lugar de poner énfasis en la uniformidad?

r) ¿Está la diversidad valorada y considerada como un recurso para el aprendizaje y no como un problema?

s) ¿Existe una voluntad compartida de reducir al mínimo las desigualdades de oportunidades en el centro escolar?

t) _____

u) _____

v) _____

A2.5 Las expectativas son altas para todos los estudiantes

C2.2 Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes; C2.7 Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes; C2.12 Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.

a) ¿Todos los estudiantes y adultos sienten que los mayores logros son posibles en su centro escolar?

b) ¿Todos los estudiantes y adultos entienden que no hay límites que no puedan superar?

c) ¿El equipo educativo reconoce los esfuerzos que deben hacerse para evitar tener bajas expectativas hacia los estudiantes, incluidos los que viven en la pobreza, los estudiantes en instituciones públicas, los itinerantes, los que no comparten el idioma de referencia y los estudiantes clasificados como "con necesidades educativas especiales"?

d) ¿El equipo educativo evita relegar la enseñanza de los estudiantes que se enfrentan a las mayores barreras para el aprendizaje y la participación al equipo educativo menos cualificado y con menos experiencia?

e) ¿Los adultos y los estudiantes entienden que se alcanzan más logros cuando se sienten valorados por lo que hacen y por quienes son?

f) ¿Los adultos y los estudiantes se enorgullecen de sus logros?

g) ¿El equipo educativo evita que se transmita una sensación de fracaso a los estudiantes y a sus familias al identificar el alumnado que no sigue el ritmo de "desarrollo normal"?

h) ¿Se valoran los logros de los estudiantes respecto a sí mismos y no en comparación con otros?

i) ¿El equipo educativo reconoce que cuando los estudiantes se ven a sí mismos como incompetentes en un área del curriculum, esto puede tener implicaciones para el resto de su vida?

j) ¿El equipo educativo evita hacer comparaciones entre el logro de un estudiante y un hermano o hermana o vecino?

k) ¿El equipo educativo y los estudiantes tratan de evitar opiniones negativas sobre aquellos estudiantes que se encuentran con dificultades en las clases?

l) ¿El equipo educativo evita etiquetar a los estudiantes por su mayor o menor capacidad en función de sus logros actuales?

m) ¿El equipo educativo y los estudiantes evitan el uso de etiquetas despectivas para aquellos que tienen bajo rendimiento?

n) ¿El equipo educativo y los estudiantes evitan las opiniones negativas y el uso de etiquetas despectivas para aquellos estudiantes que tienen mucho interés, entusiasmo u obtienen grandes logros en las clases?

o) ¿El equipo educativo evita categorizar a grupos de estudiantes considerándoles como de "necesidades educativas especiales" y poseedores de un "potencial limitado"?

p) ¿El equipo educativo evita usar etiquetas para los estudiantes considerados como "superdotados y talentosos" y que tienen un mayor "potencial" que otros?

q) ¿El equipo educativo fomenta la opinión de que todo el mundo tiene dones y talentos?

r) ¿Se hace participar a los estudiantes en los exámenes públicos cuando están listos en lugar de a una edad determinada?

s) ¿Se intenta abordar el miedo de algunos estudiantes al fracaso?

t) _____

u) _____

v) _____

A2.6 Los estudiantes son valorados por igual

B1.8 Los grupos de enseñanza y el aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.

a) ¿La variedad de orígenes de los adultos y los estudiantes contribuye de forma positiva al centro escolar y a la comunidad?

b) ¿Los acentos nacionales y regionales y los dialectos son vistos como una riqueza para el centro escolar y la sociedad?

c) ¿Existe un compromiso para valorar las lenguas de todos los estudiantes y se refleja en las actividades de aprendizaje, en los exámenes realizados y en las actividades extraescolares?

d) ¿Los adultos evitan favoritismos y dejan de lado cualquier sentimiento de desagrado por algunos estudiantes en particular?

e) ¿El aprendizaje de los estudiantes más tranquilos se promueve de la misma forma que el de aquellos que llaman más la ateción?

f) ¿Los adultos evitan "demonizar" a estudiantes en particular a la hora de hablar sobre sus acciones negativas?

g) ¿El equipo educativo está sensibilizado de las situaciones familiares de todos los estudiantes al hablar de acontecimientos como el Día de la Madre o del Padre?

h) ¿Todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en las asambleas escolares y en las actuaciones musicales, de teatro y danza?

i) ¿Son reconocidas y apreciadas las diferencias en las estructuras familiares?

j) ¿El equipo educativo no contempla a los estudiantes de clase media como más valiosos para el centro escolar que los estudiantes pertenecientes a un nivel sociocultural más bajo?

k) ¿El equipo educativo evita el uso de los niveles de estudios o los logros alcanzados en los exámenes públicos como una forma de que ciertos estudiantes se sientan más valiosos y otros no tanto?

l) ¿Son las personas gays, lesbianas, bisexuales, transexuales valoradas dentro del centro escolar y representadas en el curriculum?

m) ¿El equipo educativo evita que una religión en particular sea más importante que otras religiones o que la ausencia de creencias religiosas?

n) ¿Los estudiantes, el equipo educativo y los padres/tutores con discapacidades son bienvenidos en el centro escolar de igual forma que los que no tienen discapacidades?

o) ¿Existen similares ocasiones en el centro educativo para valorar los esfuerzos de los estudiantes, que consiguen grandes logros como los de aquellos que consiguen logros más pequeños?

p) ¿La información sobre los logros dentro y fuera del centro escolar incluye a todos los estudiantes?

q) ¿Se muestran los trabajos de todos los estudiantes dentro del centro escolar y en las aulas?

r) ¿Todos los estudiantes terminan la educación secundaria con un certificado reconocido?

s) ¿Reciben el mismo apoyo y protagonismo los logros de todos los estudiantes independientemente de su sexo?

t) ¿El equipo educativo evita hacer jerarquías de estudiantes comparando a los estudiantes ordinarios con aquellos considerados con "necesidades especiales" o aquellos que están "incluidos"?

u) _____

v) _____

w) _____

A2.7 El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación

A1.8 El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo; A1.9 Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género; A2.4 La inclusión se entiende como una mayor participación de todos; A2.2 El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos; B2.9 Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying"); C2.6 Las clases desarrollan una comprensión de la similitudes y diferencias entre las personas.

a) ¿Se reconoce que todo el mundo puede tener prejuicios contra otros y se requiere un esfuerzo para identificarlos y reducirlos?

b) ¿Los adultos consideran sus propias actitudes hacia la diversidad e identifican sus prejuicios, con el fin de mejorar el apoyo a los estudiantes y reducir estos prejuicios?

c) ¿Los adultos y los estudiantes identifican las situaciones de discriminación que deben ser abordadas?

d) ¿Se entiende que toda forma de discriminación supone intolerancia a la diferencia y abuso de poder?

e) ¿Se presta atención a la manera en la que la intolerancia general puede ser entendida de manera personal como clasismo, sexismo, discriminación hacia las personas con discapacidad, racismo, homofobia, transfobia, islamofobia, etc.?

f) ¿Se reconoce que la discriminación institucional puede provenir de las culturas y las políticas que devalúan las identidades o discriminan a algunos grupos de personas?

g) ¿Se reconoce que una cultura que respeta la diversidad es la mejor manera de prevenir y reducir la discriminación?

h) ¿Los requisitos legales para reducir las "desigualdades" en relación con el origen étnico, discapacidad, género, orientación sexual, identidad sexual, religión, creencia y edad, forman parte de los planes integrales para combatir toda forma de discriminación?

i) ¿Están infravaloradas las personas debido a su peso y ello se identifica como trato discriminatorio que hay que evitar?

j) ¿El equipo educativo evita sugerir que en el centro escolar exista una sola identidad nacional, así como una única forma de ser en el centro?

k) ¿El equipo educativo evita los roles estereotipados de los estudiantes en las producciones escolares, por ejemplo, de acuerdo al color de pelo, color de la piel o el sexo?

l) ¿Se reconoce que al centrarnos en las deficiencias solo se hace una contribución limitada a la expectativas educativas de los estudiantes?

m) ¿El equipo educativo está en contra de las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad, como puede ser el tratarles como objeto de compasión o héroes que luchan contra la adversidad?

n) ¿Se entiende que las discapacidades pueden surgir en las interacciones entre las personas con discapacidad y sus entornos, pero también pueden ser totalmente producto de las actitudes discriminatorias y las barreras institucionales?

o) ¿Se entiende que la exclusión de los estudiantes con discapacidades severas en el centro escolar refleja las limitaciones en la cultura, la actitud y la política más que dificultades prácticas?

p) ¿Los estudiantes evitan conductas: racistas, sexistas, homófobicas, discriminatorias hacia las personas con discapacidad y otros tipos de discriminación?

q) ¿El centro escolar evita los sistemas de filtrado que restringen injustamente el acceso a sitios web como pueden ser aquellos que resultan relevantes para la experiencia de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales?

r) _____

s) _____

t) _____

A2.8 El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos

A1.9 Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género;
B2.9 Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying").

a) ¿La no violencia es entendida como una interacción no represiva así como la ausencia de conflicto físico?
b) ¿Los conflictos en el centro escolar son resueltos mediante el diálogo y no mediante coacciones por la diferencias de estatus o por la fuerza?
c) ¿La interacción entre los adultos representa un modelo no represivo?
d) ¿Las personas aprenden a responder a las amenazas sobre sus ideas de una manera que provoque la reflexión sobre qué es lo que se debe pensar o hacer de forma diferente?
e) ¿Todas las personas aprenden habilidades de negociación, resolución y mediación de conflictos?
f) ¿El abuso, la discriminación, el acoso y la intimidación son entendidos como formas de violencia?
g) ¿Se entiende que la colaboración es más fácil cuando la gente se siente segura del reconocimiento de su identidad?
h) ¿Los debates tienen un moderador, que ejerce de mediador, de modo que no están dominados por un individuo, grupo o género?
i) ¿Se ayuda a aquellos que a menudo están excesivamente enojados a encontrar maneras no agresivas de expresarse?
j) ¿Se desarrollan iniciativas con los estudiantes orientadas a desarrollar la confianza y la asertividad sin agresividad, como es el caso de las actividades de artes marciales?
k) ¿Se potencia que las personas respeten las contribuciones de los demás y se ayuden mutuamente?
l) ¿La gente reflexiona sobre cómo sus sentimientos sobre los demás afectan a sus interacciones con ellos?
m) ¿Los estudiantes utilizan la poesía, la literatura, la música, el teatro o los títeres para entender los sentimientos?
n) ¿Los estudiantes aprenden acerca de las consecuencias de utilizar la venganza para actuar ante conflictos individuales e internacionales?
o) ¿Los estudiantes y los adultos discuten los límites de la representación de la violencia, incluida las relaciones degradantes entre géneros en películas y juegos de ordenador?
p) ¿El centro escolar pone mayor énfasis en los estudiantes y en las familias que en sus prioridades de negocio?
q) ¿El centro escolar evita tratar a los estudiantes como "máquinas" de hacer exámenes?
r) ¿Se enseña a los estudiantes acerca de los orígenes de los conflictos sobre territorios, identidades, recursos y sobre la intolerancia a la diferencia, y cómo se pueden transformar a través de medios pacíficos?
s) ¿Los estudiantes aprenden a cuestionar la necesidad de reducir la dominancia de un género sobre otro?
t) ¿Los estudiantes tienen presente la violencia entre géneros y cómo dichos patrones de violencia pueden interrumpirse?
u) ¿Se explora cómo algunas identidades masculinas fomentan la violencia hacia los hombres y mujeres?
v) ¿Se entiende cómo los hombres y las mujeres pueden contribuir a la formación de una masculinidad agresiva en los estudiantes?
w) ¿Los estudiantes analizan lo que ganan y pierden uniéndose a pandillas violentas y cómo la violencia entre bandas se puede evitar, dentro y fuera del centro escolar?
x) ¿Se ayuda a los estudiantes a encontrar actividades fuera del centro escolar para reducir cualquier implicación en la violencia entre pandillas?
y) ¿Se alienta a los estudiantes a que se opongan a llevar cuchillos u otras armas al centro?
z) ¿Se considera que la violencia, dirigida internamente, puede producir depresión y autolesión?

aa) _____

ab) _____

A2.9 El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos

A1.4 El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente; A2.10 El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos; B2.9 Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying".); C1.6 Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.

a) ¿El centro escolar anima a los adultos y estudiantes a experimentar el placer de aprender y de relacionarse?
b) ¿El centro escolar ayuda a los estudiantes y a los adultos a alejarse de la tiranía de las ideas de normalidad?
c) ¿Los estudiantes aprenden que es común y está bien sentirse diferentes a los demás?
d) ¿Los adultos y los estudiantes evitan sobrevalorar la delgadez?
e) ¿Los adultos y los estudiantes ayudan a contrarrestar los estereotipos de belleza en los medios de comunicación y en su propia cultura?
f) ¿Los adultos y los estudiantes se sienten enriquecidos por la variedad de identidades, orígenes, etnias, géneros y formas de ver el mundo que existen en el centro escolar?
g) ¿Los adultos y los estudiantes sienten que es adecuado expresar las diferencias de identidad y de puntos de vista?
h) ¿El centro escolar fomenta una visión del bienestar personal relacionada con el bienestar positivo de los demás en el centro escolar, sus comunidades y en el mundo?
i) ¿El centro escolar fomenta una visión del bienestar relacionada con la mejora del medio ambiente y la integridad del planeta?
j) ¿Se hacen esfuerzos para asegurar que en el centro escolar todos puedan tener amigos?
k) ¿Los estudiantes aprenden acerca de las buenas relaciones, observando cómo se tratan unos a otros en el centro escolar?
l) ¿El centro escolar intenta aumentar la autoestima de estudiantes y adultos que tienen alguna dificultad?
m) ¿Los adultos y los estudiantes reconocen que la pérdida de autoestima puede reducir los logros y aumentar el maltrato entre iguales?
n) ¿Los adultos y los estudiantes entienden que la apariencia de una persona o la forma en la que se hace referencia a esta, puede no reflejar el género con la que se identifica?
o) ¿El equipo educativo es consciente de que el uso diferenciado (por género) de las instalaciones, tales como baños o vestuarios, puede ser una fuente de angustia para algunos estudiantes que son transexuales o intersexuales?
p) ¿Los adultos y los estudiantes son sensibles al estrés que puede generar el crecimiento y la pubertad en la visión que tienen algunas personas sobre su género?
q) ¿Existen suficientes lugares limpios y seguros para que las niñas y las mujeres puedan cuidarse cuando tienen la menstruación?
r) ¿Los estudiantes y los adultos son sensibles al estrés que la menstruación puede generar en algunas personas?
s) ¿Se evitan los largos trayectos al centro escolar para estudiantes con discapacidad, alentando la idea de que los estudiantes y los jóvenes tienen derecho a asistir al centro escolar de su localidad?
t) ¿Se dirige el cuidado y la atención tanto a los chicos como a las chicas cuando se produce un embarazo en edad escolar?
u) ¿El centro escolar evita estigmatizar a las alumnas que se quedan embarazadas o tienen hijos?
v) ¿El equipo educativo y los estudiantes discuten con sensibilidad temas de duelo para que sepan cómo apoyarse unos a otros si un niño o un adulto del centro escolar fallece?
w) ¿Se reconoce que la muerte de un amigo, familiar o persona significativa, puede afectar a alguien durante muchos años y más en determinados momentos como en los aniversarios?

x) _____

y) _____

A2.10 El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos

A2.9 El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos; C1.1 Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos; C1.6 Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales

a) ¿Los adultos y los estudiantes consideran como contribuciones a la salud y a un medio ambiente sano: el juego, el ocio, la amistad, la ausencia de estrés, una buena dieta y el deporte?

b) ¿Los adultos y los estudiantes evitan ver a las personas como enfermas o en tratamiento médico porque parezcan diferentes a ellos?

c) ¿Existen barreras para la salud identificadas dentro del centro escolar, en su localidad y en su entorno?

d) ¿Existen procedimientos claros para la distribución y supervisión de los medicamentos de los estudiantes?

e) ¿Los adultos y los estudiantes tienen una formación en primeros auxilios y saben cómo responder a situaciones de crisis relacionadas con la salud, por ejemplo, la diabetes o la epilepsia?

f) ¿Existe un espacio tranquilo y privado disponible para los estudiantes y los adultos cuando se sienten muy presionados y necesitan hablar con alguien?

g) ¿Se entiende que el estrés y la ira surgen a partir de circunstancias difíciles que sufren algunos estudiantes?

h) ¿Se proporcionan oportunidades a los estudiantes para reflexionar y aprender acerca de la propia reflexión?

i) ¿Se ofrece asesoramiento para aquellos que sufren de estrés prolongado o tienen enfados con regularidad?

j) ¿Hay una habitación disponible para la atención médica, otro tipo de cuidados o fisioterapia?

k) ¿Hay agua potable accesible y abundante?

l) ¿El equipo educativo, los estudiantes y las familias cuidan la salud promocionando una alimentación sana en el centro escolar y en casa?

m) ¿Se brindan oportunidades a la gente para que comparta sus preocupaciones por la salud?

n) ¿Se ayuda a los estudiantes a resistir las presiones de los fabricantes para consumir alimentos poco saludables?

o) ¿Se promueven las actividades físicas por el placer y los beneficios que aportan a la salud?

p) ¿Los estudiantes participan regularmente en actividades de aprendizaje fuera del aula, incluyendo actividades al aire libre?

q) ¿Los juegos y clases de educación física fomentan la actividad física y la salud para todos y sirven como introducción a la práctica de deportes, danza, aeróbic, artes marciales, Tai Chi y yoga?

r) ¿Los estudiantes y adultos participan en actividades físicas todos los días y encuentran placer en caminar o ir en bicicleta al centro escolar?

s) ¿Los estudiantes se sienten seguros en todos los lugares del centro escolar?

t) ¿Existe un equilibrio entre la preocupación por la seguridad y el fomento de la experimentación en los estudiantes?

u) ¿Se evalúan y se interviene en los riesgos existentes en los trayectos hacia y desde el centro escolar?

v) ¿Los padres/tutores aparcan lejos del centro escolar cuando dejan y recogen a los estudiantes?

w) ¿La seguridad de los vehículos escolares es inspeccionada periódicamente?

x) ¿Se dan lecciones de cómo usar una bicicleta con seguridad?

y) ¿Los adultos y los estudiantes usan el casco al montar en bicicleta cuando van al centro escolar?

z) ¿Los estudiantes aprenden a evitar los peligros de las redes sociales y otros sitios de internet?

aa) _____

ab) _____

ac) _____

B: Estableciendo políticas inclusivas

B1: Desarrollando un centro escolar para todos

1. El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.
2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
3. Los nombramientos y los ascensos son justos.
4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.
5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.
6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.
7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.
8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.
10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.
11. Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.
12. El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.
13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.

B2: Organizando el apoyo a la diversidad

1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.
2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.
3. El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.
4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.
5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.
6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.
7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.
8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.
9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying").

B1: Desarrollando un centro escolar para todos

B1.1 El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo

A1.4 El equipo educativo y los estudiantes respetan mutuamente; A1.5 El equipo educativo y los padres/tutores colaboran; A1.6 El equipo educativo y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos; A1.10 El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí; A2.4 La inclusión se entiende como una mayor participación de todos, Sección C (Vinculación a nivel local y global).

a) ¿Hay un plan de mejora para el centro escolar y su entorno que es ampliamente conocido y acordado por el equipo educativo, el consejo escolar, los padres/tutores y los estudiantes?

b) ¿Se recogen las opiniones de los estudiantes, de los padres/tutores y del consejo escolar sobre la naturaleza de las barreras para el aprendizaje y la participación y sobre cómo puede mejorar el centro escolar?

c) ¿Se buscan las opiniones de los miembros de la comunidad sobre cómo el centro escolar y sus localidades pueden mejorarse mutuamente?

d) ¿Las opiniones del equipo educativo, los estudiantes, los padres/tutores, los miembros del consejo escolar y la comunidad contribuyen a cambiar lo que sucede en el centro escolar?

e) ¿Los padres/tutores, estudiantes y equipo educativo, sienten que consultarles es una actividad habitual que forma parte de su participación en el centro escolar?

f) ¿Se implementa y revisa periódicamente el "plan de mejora" del centro escolar, incluyendo modificaciones cuando es necesario?

g) ¿Los miembros del centro escolar reflexionan sobre los cambios que han ocurrido en los últimos doce meses y los motivos de dichos cambios?

h) ¿El equipo educativo identifica los cambios que se han realizado como resultado del "plan de mejora" y cuáles se han producido por otros motivos?

i) ¿El equipo educativo considera que el cambio conlleva una mejora cuando lo que se consigue son los valores deseados?

j) ¿Los adultos y los estudiantes aumentan su influencia en la mejora del centro escolar gracias a un marco de valores inclusivos compartido?

k) ¿Se entiende que conectar los valores y las acciones en las culturas, políticas y prácticas del centro escolar, puede contribuir a la mejora continua y sostenible del mismo?

l) ¿El equipo educativo reconoce que las barreras al aprendizaje y la participación que afrontan algunos estudiantes pueden ser reducidas mejorando las actividades y los métodos de enseñanza y aprendizaje?

m) ¿Los miembros del centro escolar reflexionan sobre la manera en que la cultura del centro escolar puede impedir y promover la inclusión?

n) ¿Se elaboran políticas internas propias con la intención de mejorar la cultura y la práctica del centro escolar en lugar de tratar de satisfacer lo que solicita la administración?

o) ¿Todas las políticas del centro se vinculan con estrategias de implementación claras y precisas?

p) ¿Se realiza una supervisión de los efectos de las políticas escolares en las culturas y las prácticas modificándolas si fuera necesario?

q) ¿Los adultos y los estudiantes comparten ideas y visitan centros escolares asociados (tal vez en otro país) con el fin de ayudar al desarrollo mutuo del centro escolar y sus entornos?

r) _____

s) _____

t) _____

B1.2 El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo

A1.2 El equipo educativo coopera; B1.4 La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada; C2.9 El equipo educativo, planifica, enseña y revisa en colaboración.

a) ¿Se entiende que los buenos líderes pueden ser colaborativos en lugar de autocráticos?

b) ¿El centro escolar evita las restricciones en las relaciones y en el aprendizaje que pueden surgir a partir de una visión rígida de la jerarquía existente entre dirección, los cargos medios, el resto de los trabajadores y los estudiantes?

c) ¿Se comparte la información importante del centro escolar entre el equipo educativo de manera que, cuando algún miembro con más experiencia está fuera o deja el centro escolar, se minimiza el impacto de su ausencia?

d) ¿El centro escolar evita presiones para el cumplimiento irreflexivo de aquello que establece la administración del centro escolar o con las directrices del gobierno estatal y autonómico?

e) ¿El director evita transmitir las directrices externas al centro escolar si estas no se adaptan a la cultura, políticas y prácticas del propio centro?

f) ¿El equipo educativo ayuda a reducir la cantidad de tiempo que se emplea en labores administrativas?

g) ¿El equipo educativo resiste la presión para no hacer cosas que pudieran entrar en conflicto con sus valores?

h) ¿Existe un cuidado por no comportarse como si un aumento en el estatus conllevase automáticamente tener un mayor conocimiento?

i) ¿La dirección es cuidadosa evitando favorecer a algunos miembros del equipo educativo sobre otros?

j) ¿Las personas que son ascendidas continúan mostrando una disposición a reconocer sus errores?

k) ¿Se toman las decisiones en torno a argumentos más que sobre el ejercicio de poder?

l) ¿Cuando alguna persona ha realizado un amplio trabajo sobre temas específicos, se le tiene en cuenta en la toma de decisiones?

m) ¿Los conocimientos y las destrezas del equipo educativo son respetados en la toma de decisiones?

n) ¿Las reuniones son presididas por distintos miembros del equipo educativo asegurando así que todo el mundo contribuya?

o) ¿Hay profesores veteranos para apoyar y asesorar en lugar de inspeccionar o controlar, los detalles del trabajo de otras personas?

p) ¿Se espera que todos, adultos y estudiantes, sean o se conviertan en autogestores?

q) ¿Se considera que la autoridad reside en el conocimiento, la sabiduría y habilidades, más que en el estatus en el trabajo?

r) ¿El director y otros altos cargos son seleccionados en parte debido a sus habilidades para ayudar a otros miembros del equipo educativo y para fomentar el aprendizaje en grupos diversos?

s) ¿El director y otros miembros veteranos del equipo educativo tienen experiencia en promover el diálogo?

t) ¿El equipo educativo escucha atentamente el resto de argumentos y pide aclaraciones antes de estar en desacuerdo?

u) ¿Hay formas no coercitivas para resolver los desacuerdos?

v) ¿Existe una distribución abierta y equitativa de los recursos en el centro escolar?

w) _____

x) _____

y) _____

B1.3 Los nombramientos y los ascensos son justos

A1.2 El equipo educativo coopera; B1.2 El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.

a) ¿Existe la oportunidad de que los nombramientos estén abiertos a todas las personas que son elegibles, de dentro y fuera del centro escolar?

b) ¿El equipo educativo evita conseguir ventajas por una excesiva autopromoción de sus conocimientos y experiencia?

c) ¿Se deja claro al equipo educativo que pasar excesivas horas en el colegio no les conllevará ventajas sobre aquellos profesores que tienen compromisos en su casa u otras prioridades que no pueden eludir?

d) ¿El centro escolar deja claro y es ampliamente conocido su compromiso con los nombramientos libres de prejuicios en función de género, etnia, discapacidad, edad, orientación sexual o cualquier otro aspecto irrelevante para el puesto?

e) ¿El centro escolar evita la discriminación en los nombramientos en función de la edad, por ejemplo, para evitar pagar un mayor salario a alguien con más edad?

f) ¿La composición del equipo educativo docente y no docente refleja a las distintas comunidades presentes en la localidad?

g) ¿Se anima y aconseja a la gente a presentarse a las promociones de puesto independientemente del género, la situación en el hogar, etnia o cualquier otro aspecto?

h) ¿El equipo educativo, en especial en los centros escolares de primaria e infantil, ven como natural que los hombres asuman el rol de cuidar a los niños pequeños?

i) ¿Se anima a todo aquel interesado en solicitar un puesto en el centro a hacerlo?

j) ¿El director y otros miembros del equipo educativo evitan dar un trato especial a los amigos cercanos o aliados que aspiran a un ascenso?

k) ¿Los miembros del consejo escolar animan de diferentes formas a los padres/tutores y docentes, informándoles sobre la sastifacción y la importancia de pertenecer al consejo, para que consideren formar parte del mismo?

l) ¿Los puestos del equipo educativo reflejan un equilibrio de géneros y orígenes en el centro escolar?

m) ¿Los puestos de categoría superior representan a todos los sectores de las comunidades del centro escolar?

n) ¿En los nombramientos hay representación del equipo educativo del centro escolar, la titularidad y del consejo escolar?

o) ¿En el caso que el centro escolar tenga una orientación hacia una determinada religión, se disminuye la discriminación en los nombramientos por creencias religiosas?

p) ¿Los paneles con carteles muestran variedad de géneros, etnias y orígenes de forma que reflejan las comunidades del centro escolar?

q) ¿Los sindicatos profesionales se involucran para ayudar a la elaboración de directrices para los nombramientos y ascensos?

r) ¿Se pide a aquellos profesores que solicitan puestos de trabajo que hagan una presentación de algún aspecto de su trabajo al equipo educativo a los miembros del consejo escolar, a los padres/tutores y a los estudiantes?

s) ¿Existe una estrategia para eliminar los obstáculos para la contratación de personal o profesorado con discapacidad?

t) ¿La valoración de la diversidad es un criterio esencial para la elección del equipo educativo?

u) ¿Existen personas para realizar sustituciones temporales del equipo educativo ausente?

v) _____

w) _____

x) _____

B1.4 La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada

B1.2 El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.

a) ¿El equipo educativo está realmente interesado en los conocimientos y experiencia de los demás?

b) ¿Son ampliamente conocidas todas las destrezas, conocimientos e intereses de los profesores y equipo educativo no docente y no solo aquellas que tienen que ver con su puesto de trabajo o con la descripción de su cargo?

c) ¿Se consulta al equipo educativo sobre la mejor manera de utilizar sus habilidades y conocimientos para el beneficio del centro escolar y sus comunidades?

d) ¿Se anima a los profesores y al profesorado de apoyo a aprovechar todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y los jóvenes?

e) ¿Se alienta al equipo educativo para que se formen y adquieran nuevas habilidades e intereses?

f) ¿El equipo educativo comparte sus nuevos conocimientos, intereses y habilidades?

g) ¿Los miembros del equipo educativo se ofrecen con facilidad a compartir sus conocimientos y habilidades?

h) ¿El equipo educativo procura no pasar por alto el conocimiento y las habilidades de sus compañeros, como las de los profesores de Arte y Educación Física, a la hora de trabajar con grupos diversos de estudiantes?

i) ¿El equipo educativo decide qué formación permanente quiere realizar fuera del centro escolar?

j) ¿La variedad de lenguas habladas por el equipo educativo es un recurso para el desarrollo de un centro bilingüe?

k) ¿Se reconoce que es bueno que las personas tengamos distintas fortalezas personales y profesionales?

l) ¿El equipo educativo se reúne para compartir sus ideas y conocimientos con el fin de mejorar sus estrategias de docencia y resolver los problemas de enseñanza que puedan surgir?

m) ¿En el equipo educativo se escuchan unos a otros y ofrecen perspectivas alternativas sin realizar juicios negativos sobre las preocupaciones acerca de los estudiantes?

n) ¿Las diferencias culturales y de experiencias del equipo educativo se tienen en cuenta a la hora de desarrollar el curriculum y las actividades de aprendizaje?

o) ¿El equipo educativo aprende de las prácticas de enseñanza y de las experiencias de otros centros escolares?

p) ¿Se invita al equipo educativo del centro de educación especial de la localidad a compartir con el equipo de profesorado del centro ordinario sus experiencias en la enseñanza y el aprendizaje con grupos diversos?

q) ¿Cuando el equipo educativo está a punto de dejar o ha dejado el centro escolar, se le pregunta su opinión sobre el mismo ya que pueden aportar muchas ideas?

r) ¿Se reconoce que el equipo educativo más joven puede realizar una contribución especial a la vida escolar, distinta a la del equipo educativo más veterano?

s) ¿Se reconoce que las aportaciones que la gente realiza al centro escolar puede variar a medida que se hacen mayores?

t) _____

u) _____

v) _____

B1.5 Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar

A1.2 El equipo educativo coopera; C2.9 El equipo educativo, planifica, enseña y revisa en colaboración.

a) ¿Existen unas directrices para dar la bienvenida al equipo educativo, administración y los asistentes sociales?

b) ¿Las directrices de acogida motivan y levantan el ánimo de los nuevos trabajadores?

c) ¿El equipo educativo nuevo dispone de toda la información que necesita sobre el centro escolar, incluyendo las políticas del centro y su plan de desarrollo del medio ambiente?

d) ¿Los nuevos empleados solicitan la información adicional que necesitan, y esta se les proporciona?

e) ¿Se invita a todo el equipo educativo recién nombrado a visitar el centro escolar antes de su fecha oficial de incorporación?

f) ¿A todos los miembros nuevos del equipo educativo se les asigna un mentor para ayudarles a adaptarse al centro escolar con el que se reunirán en su primer día y con regularidad después?

g) ¿El mentor está disponible con regularidad, bien en persona o por teléfono, durante las primeras semanas para responder a las dudas que puedan surgir?

h) ¿El director se reúne con el nuevo equipo educativo, tan pronto como es posible, antes del primer día de trabajo?

i) ¿Se da la bienvenida formal al nuevo equipo educativo por parte del consejo escolar y de la asociación de padres y madres?

j) ¿Se da la bienvenida formal al nuevo equipo educativo por parte de los representantes de los estudiantes?

k) ¿Se apoya al nuevo equipo educativo para que hagan aportaciones en las reuniones de equipo?

l) ¿El equipo educativo veterano reconoce las dificultades que pueden tener los nuevos compañeros para asentarse en un nuevo trabajo que a veces implica estar en un nuevo país o localidad?

m) ¿El equipo educativo más veterano invita al nuevo equipo educativo, especialmente a los nuevos en la región o en el país, a sus casas y a reunirse fuera del centro escolar?

n) ¿El equipo educativo más veterano evita que los nuevos compañeros se sienten extraños, por ejemplo, al utilizar un "nosotros" o un "nuestro" que les excluya?

o) ¿El equipo educativo existente demuestra un verdadero interés por los nuevos compañeros y en lo que estos pueden ofrecer al centro escolar?

p) ¿Se promueve que el nuevo equipo educativo sepa que su presencia y aportaciones pueden marcar una diferencia valiosa en la cultura del centro escolar?

q) ¿Se ayuda a los profesores recién llegados a que hagan una buena planificación de su tiempo?

r) ¿Los nuevos profesores y el equipo de apoyo trabajan juntos para delimitar las estructuras de apoyo mutuo, observación de la práctica y discusión de las posibilidades de mejora de la enseñanza, el aprendizaje y de las actividades de apoyo?

s) ¿El equipo educativo veterano trata al equipo educativo temporal, a los estudiantes de magisterio en prácticas y a los profesores de apoyo, como compañeros?

t) ¿Se promueven y valoran las observaciones del nuevo equipo educativo y de los estudiantes en prácticas, considerándolas como nuevas ideas y oportunidades?

u) _____

v) _____

w) _____

B1.6 El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad

A2.6 Los estudiantes son valorados por igual.

a) ¿Se reconoce el deseo de incluir a todos los estudiantes de la localidad como política del centro escolar?

b) ¿El nombre del centro refleja la identidad de toda la comunidad?

c) ¿Se motiva a todos los estudiantes de la localidad a asistir al centro escolar, independientemente de sus logros, capacidades o procedencia?

d) ¿Los estudiantes de familias de temporeros son bienvenidos al centro escolar?

e) ¿El centro escolar trata de superar las barreras a la participación de los diferentes grupos étnicos de la localidad?

f) ¿Se anima a los hijos de los refugiados y de quienes buscan asilo a asistir al centro escolar?

g) ¿Se anima a los hijos de familias que residen temporalmente en la zona a incorporarse al centro escolar?

h) ¿Se anima a las familias de la localidad con estudiantes que acuden a centros de educación especial a escolarizarles en el centro escolar ordinario?

i) ¿El equipo educativo defiende el derecho que tienen los estudiantes con discapacidad a asistir al centro escolar de su barrio?

j) ¿Cuando un niño que ha tenido dificultades en otro centro se incorpora al centro escolar, el equipo educativo evita insinuar que su permanencia será solo provisional?

k) ¿El centro escolar cumple con su deber legal de garantizar que los estudiantes que se encuentran en centros de protección de menores sean atendidos prioritariamente en el centro escolar?

l) ¿El centro escolar da a conocer su interés por acoger e incorporar estudiantes en situación de vulnerabilidad?

m) ¿El centro escolar garantiza la confidencialidad, conforme a la legislación vigente, de la información que obtiene a través de entrevistas u otros medios con las familias o con cualquier persona que pueda conocer a un estudiante?

n) ¿El centro escolar evita solicitar donaciones de las familias antes de que un niño forme parte del centro escolar?

o) ¿Cuando la confesión religiosa no representa a la totalidad de la comunidad, se establecen lazos con otros centros de la zona para establecer un equilibrio en este sentido?

p) ¿Cuando un centro escolar tiene una determinada confesión religiosa prioriza en la admisión del alumnado la proximidad al centro escolar frente a las creencias religiosas de la familia?

q) ¿El centro escolar vinculado a una determinada confesión religiosa, evita restricciones en la selección del equipo educativo en función de sus creencias religiosas?

r) ¿El centro escolar que tiene un marcado enfoque religioso minimiza la división religiosa a través de no favorecer una rama particular de dicha religión?

s) ¿Hay un aumento en la proporción de estudiantes de la propia localidad?

t) ¿Hay un aumento en la diversidad de los estudiantes de la localidad que asisten al centro escolar?

u) _____

v) _____

w) _____

B1.7 Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar

A1.3 Los estudiantes se ayudan mutuamente; A1.4 El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente; A2.6 Los estudiantes son valorados por igual; C2.5 Los estudiantes aprenden unos de los otros.

a) ¿Hay posibilidad de que los estudiantes visiten el centro escolar antes de incorporarse al mismo?
b) ¿Existe un programa para ayudar a los estudiantes a adaptarse?
c) ¿Todo el equipo educativo recibe a los estudiantes de forma amistosa?
d) ¿Existe una política de incorporación tardía para los estudiantes, sea cual sea el momento en el que lo hagan e independientemente de su procedencia?
e) ¿El programa de incorporación funciona de la misma manera para todos los estudiantes y sus familias, tanto si se incorporan al inicio del año escolar, como si lo hacen en algún otro momento?
f) ¿El equipo educativo y los estudiantes son conscientes de las dificultades de construir una comunidad cuando existe un gran número de estudiantes que salen y llegan al centro escolar cada año?
g) ¿Los estudiantes de mayor experiencia acompañan a los nuevos desde el primer momento en que se incorporan al centro escolar?
h) ¿Se ayuda a todos los estudiantes a sentirse como en casa?
i) ¿Se reconoce que algunos estudiantes pueden encontrar más dificultades que otros para sentirse como en casa?
j) ¿Se promueve que los estudiantes sientan que sus aportaciones tienen un impacto importante desde que se incorporan al centro escolar?
k) ¿Hay información disponible para los padres/tutores sobre el centro escolar, los diferentes centros de la localidad y sobre el sistema educativo?
l) ¿En el periodo de adaptación al centro escolar se tienen en cuenta las diferencias en cuanto a trayectoria escolar y lengua materna?
m) ¿Los adultos y estudiantes conocen a los nuevos estudiantes y se implican en su bienvenida cuando llegan al centro escolar?
n) ¿Se toman medidas, después de algunas semanas, para saber cómo se han adaptado los estudiantes nuevos y cómo se sienten en el centro escolar?
o) ¿Hay apoyos para los estudiantes que tienen dificultad para memorizar la distribución del edificio, sobre todo cuando se incorporan por primera vez al centro escolar?
p) ¿Existen mapas del centro escolar de fácil comprensión, disponibles para los estudiantes?
q) ¿Los estudiantes nuevos saben a quién acudir si tienen dificultades?
r) ¿Los estudiantes nuevos sienten que su trabajo y sus opiniones son importantes desde el primer día en el centro escolar?
s) ¿Los estudiantes tienen la oportunidad de contribuir a la mejora en la política de "bienvenida" e incorporación?
t) ¿Los adultos y otros estudiantes se interesan por ir conociendo los nombres de las personas que acaban de llegar al centro escolar?
u) ¿Cuándo los estudiantes llegan por primera vez se les presentan los valores del centro y cómo se espera que se traten unos a otros?
v) ¿Se trabaja la experiencia de integrarse en un contexto nuevo como una actividad más dentro del aula?

w) _____

x) _____

y) _____

B1.8 Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes

A2.6 Los estudiantes son valorados por igual.

a) ¿Se trata de forma equitativa a todo el equipo docente en el uso de las instalaciones, la ubicación de las aulas, distribución del equipo educativo docente y gastos de todo el equipo educativo?

b) ¿El centro escolar siempre evita la asignación de espacios de calidad inferior, o el no tener un aula fija, para los estudiantes percibidos como de menos nivel debido a su edad, su nivel de logro o capacidad?

c) ¿El equipo docente es consciente de los mensajes que se lanzan a través del uso desigual de los espacios en el centro escolar y su impacto sobre la autoestima y la identidad de los estudiantes?

d) ¿El equipo educativo crea oportunidades para que los estudiantes aprendan unos de otros y se enseñen mutuamente en grupos heterogéneos?

e) ¿En la organización de los agrupamientos se tienen en cuenta los deseos de los estudiantes, sus amistades y la presencia de otros que hablan la misma lengua?

f) ¿Se minimiza la organización de grupos de enseñanza de acuerdo con los niveles de logro o de capacidad?

g) ¿El centro escolar evita que el equipo educativo con menos experiencia y estatus sea responsable del progreso de los estudiantes con los logros más bajos o que afrontan las mayores barreras para el aprendizaje y la participación?

h) ¿El centro escolar evita la identificación y agrupamiento de un número desproporcionado de estudiantes que se enfrentan a dificultades de aprendizaje en la misma aula?

i) ¿El equipo educativo evita agrupar a los estudiantes con problemas de comportamiento en la misma aula ya que esto limita las posibilidades de apoyo entre los estudiantes?

j) Cuando la situación lo requiera, ¿existen planes para prevenir los efectos negativos, como la desmotivación por pertenecer a un grupo de bajo rendimiento?

k) Cuando la situación lo requiera, ¿todos los estudiantes tienen oportunidad de cambiarse de grupo?

l) ¿El centro escolar evita reducir el curriculum (como la omisión de una lengua extranjera) a los estudiantes que reciben apoyo adicional en la lectoescritura o que están en un grupo específico para aprender la lengua de referencia?

m) ¿La distribución de los estudiantes en el aula es flexible para favorecer la cohesión grupal y prevenir la aparición de conflictos?

n) ¿La distribución de asientos en las clases cambia siempre que sea necesario para favorecer la motivación de los estudiantes ?

o) ¿El profesorado del centro escolar es consciente de su obligación de educar juntos a los estudiantes sin importar que tengan o no dificultades de aprendizaje?

p) Cuando hay un desequilibrio entre niñas y niños en un grupo, ¿entienden la importancia del respeto mutuo y se alienta a que todos hagan aportaciones?

q) Cuando hay varias opciones para elegir, ¿se permite a todos los estudiantes que tomen sus propias decisiones?

r) _____

s) _____

t) _____

B1.9 Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos

C1.12 Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.

a) ¿El equipo educativo valora lo que pueden aportar al aprendizaje de los estudiantes los compañeros de otros cursos o etapas, así como de otros centros escolares?

b) ¿El equipo educativo colabora intercambiando información con los profesores de los nuevos centros a los que se pueden incorporar los estudiantes?

c) ¿El equipo educativo tiene oportunidades para participar en intercambios de ideas que les permita ver la educación desde puntos de vista diferentes?

d) ¿El equipo educativo reconoce que los estudiantes pueden necesitar ayuda para volver a motivarse por el placer de aprender después de los exámenes finales de la Educación Primaria o de la Educación Secundaria?

e) ¿Los folletos y páginas web del centro escolar están redactados con claridad y sin tecnicismos, son accesibles y contienen aportaciones de los estudiantes?

f) ¿Se introduce a los estudiantes a las rutinas de los nuevos contextos antes de cambiarse de centro?

g) ¿Los padres/tutores tienen una información precisa acerca de los posibles centros escolares por los que pueden optar?

h) ¿Los cambios de centro por parte de los estudiantes conforman el curriculum tanto de los centros receptores como de los centros de origen a través de actividades como pueden ser la creación de visitas virtuales, mapas, agendas semanales y obras de teatro, sobre el movimiento de personas entre distintos lugares?

i) ¿Hay comunicación entre el equipo educativo y los estudiantes, tanto de los centros escolares de origen como los receptores, acerca de en qué medida se comparte sus valores?

j) ¿El equipo educativo participa coordinando las actividades antes del cambio de centro?

k) ¿Cuando hay un cambio de centro, existe la posibilidad de que las actividades curriculares que se realizaban en el primero, puedan continuarse en el otro centro a través de actividades extra-curriculares?

l) ¿Antes del cambio de centro escolar, se hacen actividades para que los estudiantes puedan conocer al equipo educativo y a los estudiantes del centro al que se trasladan?

m) ¿Los estudiantes que se han trasladado a otro lugar, regresan para aconsejar a los estudiantes que están a punto de cambiar de centro escolar?

n) ¿Las preocupaciones sobre la amistad y el maltrato entre iguales por abuso de poder son tratadas por el equipo educativo y los estudiantes del centro escolar que les acoge?

o) ¿El centro escolar fomenta las relaciones entre los estudiantes de distintos cursos para que no se sientan vulnerables por ser los más jóvenes o los más pequeños del mismo?

p) ¿En los primeros cursos de educación secundaria se incorporan elementos de educación primaria para facilitar la adaptación de los estudiantes?

q) ¿Existe una coordinación para ayudar a los estudiantes que se trasladan de centro escolar?

r) ¿Se tiene cuidado en la transferencia de información confidencial?

s) ¿Se ayuda a los padres de los estudiantes con "necesidades educativas especiales" para que encuentren un centro ordinario adecuado cuando cambian de centro escolar?

t) ¿Se tiene en cuenta que a los estudiantes que han tenido muchos traslados de centros puede resultarles más difícil adaptarse a una nueva situación?

u) ¿Los estudiantes continúan con sus aficiones y actividades cuando cambian de centro?

v) ¿Se alienta a todos los estudiantes a que consideren una variedad de trayectorias relacionadas con la formación continua y con el empleo?

w) ¿Se ayuda a los estudiantes a ser autónomos cuando dejan el centro escolar, a aprender sobre presupuestos, cocina, limpieza, salud, relaciones, lavado de ropa, ocio y trabajo?

x) _____

y) _____

B1.10 El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas

A1.1 Todo el mundo es bienvenido; B1.6 El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad; B1.11 Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos

a) ¿Existe un plan de accesibilidad para mejorar el acceso físico al centro escolar?

b) ¿El centro escolar presta atención a los requisitos de la legislación para hacer progresos cada año en la accesibilidad al mismo?

c) ¿El acceso de personas con discapacidad forma parte del plan de mejora del edificio, el cual a su vez está integrado en el plan de mejora del centro escolar?

d) ¿El plan de accesibilidad es un esfuerzo consensuado para garantizar que el equipo educativo y los estudiantes con discapacidad quieran venir al centro escolar?

e) ¿El plan de accesibilidad es un esfuerzo consensuado para ayudar a las personas con discapacidad a disfrutar visitando y utilizando las instalaciones del centro escolar?

f) ¿Al hacer los edificios accesibles, se tienen en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad auditiva y visual, padres/tutores con niños pequeños que utilizan cochecitos para bebés, ancianos y personas con discapacidad física?

g) ¿Se consulta a las personas con discapacidad de diferentes edades, incluidos los familiares de los estudiantes y otros miembros de la comunidad, sobre la accesibilidad del centro escolar?

h) ¿El centro escolar reconoce que las personas con discapacidades similares, incluyendo el equipo educativo y los estudiantes, pueden tener opiniones muy diferentes sobre cómo el entorno puede ser accesible para ellos?

i) ¿El acceso para personas con discapacidad es inspeccionado cada año con el fin de realizar mejoras en el plan de mejora del edificio?

j) ¿El equipamiento es adaptable fácilmente y puede ser utilizado con seguridad por personas de diferentes alturas y en silla de ruedas?

k) ¿Todos los espacios del centro escolar son accesibles incluyendo entradas y salidas, aulas, pasillos, aseos, jardines, parques infantiles, comedor, anuncios y carteles?

l) ¿Los alrededores del centro escolar resultan accesibles para personas con discapacidad, por ejemplo, a través de la iluminación, de esquemas de colores, y de señales en el suelo?

m) ¿Se presta una atención especial al respeto por la dignidad de los estudiantes y adultos en el acceso a las instalaciones?

n) ¿Se presta especial atención al estado de los métodos de seguridad, alarmas y evacuación?

o) ¿El centro escolar está diseñado para que el uso de los espacios sea lo más cómodo posible tanto para las personas con discapacidad como para quienes no la tienen?

p) ¿La accesibilidad está pensada para el equipo educativo, los padres/tutores, visitantes y cualquier otro miembro de la comunidad, así como para los estudiantes?

q) ¿Hay proyectos integrados en el curriculum escolar relacionados con la mejora de la accesibilidad de los edificios escolares, instalaciones y jardines?

r) _____

s) _____

t) _____

B1.11 Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos

A2.10 El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos; A2.4 La inclusión se entiende como una mayor participación de todos; B1.10 El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.

a) ¿El plan de desarrollo del edificio está diseñado para incrementar la participación de los adultos y los estudiantes en el centro escolar y refleja las aportaciones del equipo educativo, los estudiantes y los padres/tutores?

b) ¿Existen esfuerzos para hacer que todas las partes del centro escolar resulten atractivas para los adultos y estudiantes, por ejemplo, a través de proyectos colaborativos de arte y plantación de flores y arbustos?

c) ¿El equipo educativo del centro escolar y la administración tienen un plan a largo plazo que tenga en cuenta tanto las preocupaciones de financiación como por el medio ambiente?

d) ¿El desarrollo de espacios en el centro escolar y sus jardines respeta los intereses de los estudiantes en lugar de favorecer a un grupo en particular?

e) ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de que las plantas crezcan en los edificios y alrededores del centro escolar?

f) ¿Los adultos y estudiantes realizan visitas para proponer cómo mejorar las salas de profesores, las aulas y patios del centro escolar?

g) ¿Se motiva a los adultos y estudiantes a realizar propuestas sobre cómo pueden mejorarse los edificios escolares y los jardines?

h) ¿El centro escolar promueve exposiciones de arte y exhibiciones en las que participan sus propios estudiantes y adultos, así como otros miembros de su localidad, incluyendo a otros centros escolares y compañeros?

i) ¿En el recreo hay equipamiento para realizar actividades variadas como la creación musical?

j) ¿La sala de profesores es un espacio acogedor para todo el equipo educativo?

k) ¿El equipo educativo cree que todos tienen buenas condiciones de trabajo?

l) ¿Los planes del edificio incluyen un espacio para que los padres/tutores se reúnan?

m) ¿Hay un jardín en el centro escolar con una variedad de plantas cultivadas para la alimentación y para su disfrute?

n) ¿El centro escolar tiene su propio huerto o comparte uno si no tiene suficiente terreno para cultivar alimentos?

o) ¿El centro escolar tiene una variedad de áreas que facilitan tener una diversidad de plantas silvestres, animales e insectos?

p) ¿El centro escolar y las aulas están llenas de murales, plantas y objetos que estimulen la curiosidad, la discusión y el aprendizaje?

q) ¿Las personas muestran sus preocupaciones sobre el uso de los espacios y estas preocupaciones se resuelven de manera justa?

r) ¿El centro escolar mantiene cuidadas sus instalaciones?

s) ¿Los edificios y terrenos disponibles son utilizados por la comunidad?

t) ¿Existe un plan para mejorar la seguridad en el entorno en colaboración con la comunidad?

u) _____

v) _____

w) _____

B1.12 El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua

B1.13 El centro escolar contribuye a la reducción de residuos; C1.2 Los estudiantes investigan la importancia del agua; C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo; C1.8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra; C1.9 Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.

a) ¿Se entiende el impacto que tienen las emisiones anuales de gases de efecto invernadero del centro escolar sobre la huella de carbono?
b) ¿El equipo educativo y los estudiantes consideran que las actividades de reducción de emisiones de gases de efecto invernadero son más importantes que la medición precisa del impacto ambiental?
c) ¿Los adultos y estudiantes elaboran recomendaciones, y las hacen accesibles a otros miembros de la comunidad, para la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero en el centro, en sus vidas y fuera del centro escolar?
d) ¿Hay adultos y estudiantes en el centro escolar encargados de coordinar la disminución de la huella de carbono?
e) ¿El equipo educativo y los estudiantes tienen un plan para reducir su impacto ambiental en el centro escolar y en el hogar mediante el control del uso de combustibles y energías no renovables en los edificios, conservación de la energía, gestión de residuos y el consumo de bienes y servicios?
f) ¿Se entiende que la mejor manera de reducir el consumo de energía es disminuyendo la producción y consumo de productos?
g) ¿El centro escolar establece vínculos con expertos locales en eficiencia energética?
h) ¿El centro escolar produce su propia electricidad y/o calor a través de turbinas eólicas y paneles solares?
i) ¿El centro escolar contrata compañías eléctricas que distribuyen la electricidad a partir de fuentes renovables?
j) ¿Se reduce el consumo a través de la elección de la caldera de calefacción y otros electrodomésticos, revistiendo las tuberías, aislando paredes, usando doble acristalamiento, etc.?
k) ¿Los edificios nuevos cumplen los estándares más altos para la conservación de energía?
l) ¿El sistema de calefacción es sensible a los cambios de temperatura y se ajusta a la baja para que las personas se acostumbren a ponerse ropa adicional?
m) ¿El centro escolar utiliza fuentes de luz de bajo consumo energético e instala sensores de luz en donde la iluminación puede necesitarse con regularidad pero no constantemente?
n) ¿El centro escolar presiona a los productores de gas y electricidad para que limiten la producción de energía?
o) ¿Las demandas de energía requeridas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están controladas y minimizadas por sistemas de apagado cuando no se utilizan?
p) ¿Se reduce el uso del coche compartiendo vehículo, utilizando transporte público, haciendo ciclismo de forma segura o caminando?
q) ¿El centro escolar tiene duchas cómodas para fomentar el uso de la bici en el traslado al centro escolar?
r) ¿El centro escolar prima la compra de producto local y de temporada, intentando así reducir los gastos derivados del transporte y consumo?
s) ¿Los estudiantes investigan la dependencia de los alimentos, orgánicos y no orgánicos, con respecto a los combustibles fósiles?
t) ¿Forma parte el centro escolar de una red local que comparta sus bienes de forma solidaria, por ejemplo, el intercambio de libros?
u) ¿El centro escolar controla el uso de agua y tiene un plan de reducción de su uso por persona?
v) ¿El centro escolar recoge agua de lluvia en contenedores para su uso en el jardín del centro?
w) ¿El centro escolar ha instalado un sistema de purificación de aguas grises (agua utilizada para lavar) para su reutilización en los inodoros y en el jardín del centro?
x) ¿Se reduce el uso del agua en las cisternas y urinarios mediante la detección y notificación de fugas y la instalación de grifos de cierre automático?
y) _____
z) _____

B1.13 El centro escolar contribuye a la reducción de residuos

B1.12 El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua; C1.1 Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos; C1.2 Los estudiantes investigan la importancia del agua; C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo; C1.8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.

a) ¿Se motiva a los adultos y estudiantes a reducir la producción de residuos dentro y fuera del centro escolar a través de la reparación, reutilización, compostaje y reciclaje?

b) ¿El centro escolar fomenta la reducción del consumo como la mejor manera de reducir los residuos?

c) ¿Los estudiantes investigan qué residuos son biodegradables, reciclables y cuáles no?

d) ¿La política de reducción de residuos hace hincapié en la reducción de residuos que van al vertedero?

e) ¿Hay coordinadores entre los adultos y los estudiantes para controlar la composición de los residuos, su recogida, clasificación, reducción y reciclaje?

f) ¿Los estudiantes aprenden lo que ocurre con los residuos si estos son o no reciclados?

g) ¿El centro escolar forma parte de una asociación o red local de reciclaje?

h) ¿Los estudiantes aprenden acerca de las campañas para reducir los residuos?

i) ¿Los estudiantes aprenden sobre la reducción de residuos a través de los vínculos con otros centros escolares?

j) ¿Los estudiantes exploran sobre cómo se recicla en diferentes partes del mundo?

k) ¿El centro escolar compra productos en envases retornables?

l) ¿El centro escolar maximiza su compra de artículos hechos de recursos reciclados, incluyendo muebles restaurados?

m) ¿El centro escolar fomenta la compra y el uso de alimentos que tienen el mínimo embalaje?

n) ¿Se ayuda a los estudiantes y a sus familias a diseñar envases de comida libres de residuos?

o) ¿El centro escolar fomenta el uso de platos y utensilios reutilizables?

p) ¿Se reducen los residuos de alimentos gracias a los acuerdos con los estudiantes y sus familias sobre la cantidad y adecuación de las comidas que los estudiantes necesitan?

q) ¿Hay puntos de recogida de residuos de comida o de otro tipo, accesibles en lugares estratégicos alrededor del centro escolar?

r) ¿El centro escolar sirve como punto de reciclaje de papel, cartón, libros, ropa, vidrio, plásticos (incluidos los que no se suelen reciclar en el hogar), equipos electrónicos, cartuchos de impresora, bombillas, teléfonos móviles, baterías y CD / DVD?

s) ¿El centro escolar tiene su propio sistema de intercambio (trueque) y fomenta el uso de otros sistemas, como el mercado solidario y la donación de productos que no se usan?

t) ¿El centro escolar colabora con las familias y grupos de la comunidad para enseñar habilidades de reparación, renovación, costura y arreglo de ropa, dentro del plan de estudios y/o en colaboración con asociaciones locales?

u) ¿Se reduce el uso de papel imprimiendo a dos caras y utilizando etiquetas para sobres y carpetas?

v) ¿Hay pantallas donde los documentos se pueden leer facilmente de forma on-line?

w) ¿Se utiliza el correo electrónico, siempre que es posible, para comunicarse con los padres/tutores?

x) ¿Se anima a reutilizar los cartuchos de impresora?

y) ¿Las fuentes de agua potable son fácilmente accesibles e higiénicas?

z) ¿El centro escolar rehúsa comprar agua embotellada elaborada y fomenta el llenado de las botellas con agua del grifo?

aa) _____

ab) _____

ac) _____

B2. Organizando el apoyo a la diversidad

B2.1 Todas las formas de apoyo están coordinadas

C2.5 Los estudiantes aprenden unos de los otros; C2.9 El equipo educativo, planifica, enseña y revisa en colaboración; C2.10 El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.

a) ¿El apoyo es entendido como todas aquellas actividades que incrementan la capacidad del centro escolar para responder a la diversidad de estudiantes de manera que se les valore por igual?

b) ¿Todas las formas de apoyo están coordinadas y adaptadas para que contribuyan al desarrollo inclusivo del centro escolar?

c) ¿Se entiende el apoyo como la movilización de recursos dentro y fuera del centro escolar?

d) ¿Se entiende que el desarrollo de actividades inclusivas de aprendizaje, la colaboración en el centro escolar, así como las culturas de aula, son formas de apoyo?

e) ¿Se entiende que el desarrollo de una cultura de colaboración y la capacidad para utilizar de forma adecuada una diversidad de actividades de aprendizaje puede significar que el apoyo individual no es necesario?

f) ¿Se da prioridad al desarrollo del apoyo entre iguales, fundamentado en una cultura escolar colaborativa, sobre la provisión de apoyo individual por parte de personas adultas?

g) ¿El centro escolar minimiza la necesidad de apoyo individual por parte de un adulto para apoyar el aprendizaje de los estudiantes?

h) ¿Se entiende el apoyo como la implicación activa para eliminar las barreras en el juego, en el aprendizaje y en la participación?

i) ¿El apoyo incluye el desarrollo de un curriculum que vincule los intereses de los estudiantes aprovechando su experiencia?

j) ¿Existe una coordinación entre el apoyo por parte de los servicios educativos, de salud y de servicios sociales para los estudiantes y sus familias?

k) ¿Todas las actividades de apoyo están coordinadas en una política común de apoyo?

l) ¿Las políticas de apoyo se negocian y acuerdan con los padres?

m) ¿Están claras las políticas de apoyo que realizan las personas externas al centro que apoyan el aprendizaje y la participación en el mismo?

n) ¿La coordinación del apoyo recae sobre un miembro con experiencia del equipo educativo?

o) ¿El equipo educativo conoce todos los recursos humanos, tanto los adultos como el alumnado, que pueden movilizarse para apoyar el desarrollo del aprendizaje y la participación?

p) ¿Los estudiantes de prácticas u otros voluntarios se consideran recursos valiosos para el centro escolar?

q) ¿El centro escolar reduce las barreras en la comunicación entre profesionales de diferentes procedencias?

r) ¿El equipo educativo plantea sus preocupaciones cuando las acciones de otros se guían más por mantener su espacio profesional que por lo que es mejor para los estudiantes?

s) ¿Las intervenciones de profesionales que ofrecen apoyo a los estudiantes fuera del centro escolar están coordinadas con las intervenciones que se les ofrecen dentro del centro?

t) _____

u) _____

v) _____

B2.2 Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad

C2.9 El equipo educativo, planifica, enseña y revisa en colaboración; C2.10 El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.

a) ¿Se realizan actividades de desarrollo profesional para ayudar al equipo educativo a trabajar con grupos diversos?

b) ¿El equipo educativo desarrolla su práctica reconociendo y luchando contra la discriminación y maltrato entre iguales por abuso de poder, incluyendo el clasismo, la discriminación por edad, por capacidad, el racismo, el sexismo, la homofobia, la transfobia y la discriminación por motivos de religión y creencia?

c) ¿El equipo educativo explora las implicaciones de sus propias creencias y acciones discriminatorias?

d) ¿Las actividades de desarrollo curricular siempre promueven la participación y el aprendizaje de los estudiantes de diferentes procedencias, experiencia, género, logros y discapacidades?

e) ¿El equipo educativo y el consejo escolar están involucrados en la planificación de su propio desarrollo profesional?

f) ¿Las actividades programadas de desarrollo del curriculum reducen las barreras al aprendizaje y la participación?

g) ¿El equipo educativo utiliza los espacios exteriores para construir aprendizajes a partir de las experiencias compartidas de los estudiantes?

h) ¿El equipo educativo lleva a cabo diferentes formas de construir aprendizajes a partir de objetos y artefactos de importancia e interés para los estudiantes?

i) ¿Las actividades de desarrollo profesional ponen en relación los valores y las acciones encaminadas a promover el aprendizaje y participación?

j) ¿Las actividades de desarrollo profesional ayudan a aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje fuera del aula?

k) ¿Las actividades de desarrollo profesional orientan al profesor a iniciar las lecciones desde las experiencias compartidas de los estudiantes?

l) ¿El equipo educativo pone en marcha experiencias de aprendizaje cooperativo en el aula donde las actividades implican tanto trabajo individual como en grupo?

m) ¿Los profesores y personal de apoyo aprenden juntos con el fin de incrementar su colaboración?

n) ¿Los profesores y personal de apoyo comparten espacios para estudiar la forma de reducir la desmotivación y la disrupción de los estudiantes?

o) ¿Hay oportunidades para que el equipo educativo y los estudiantes aprendan acerca de la tutoría entre iguales?

p) ¿El equipo educativo planifica cómo contrarrestar los prejuicios hacia los grupos de estudiantes que se enfrentan a barreras en el aprendizaje y la participación, por ejemplo, por motivos de género, etnia o clase?

q) ¿Hay oportunidades para el equipo educativo y los estudiantes aprendan sobre la mediación de conflictos y disputas entre iguales?

r) ¿El profesorado y los profesionales de apoyo amplían sus conocimientos sobre el uso de la tecnología para trabajar con grupos diversos, tales como pizarras, cámaras, televisión, DVD, proyectores, grabadoras de voz y ordenadores / internet?

s) ¿El equipo educativo aprende cómo apoyar a los estudiantes en el uso de las redes sociales como ayuda dentro y fuera del centro escolar?

t) ¿El equipo educativo forma grupos de lectura y seminarios informales en los que pueden aprender juntos y compartir sus experiencias?

u) _____

v) _____

w) _____

B2.3 El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano[41] como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar

a) ¿Los adultos y los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a aprender castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como una lengua adicional?

b) ¿El equipo educativo cuenta con los recursos de aprendizaje de las comunidades de personas recién llegadas al país así como de las distintas instituciones religiosas y culturales?

c) ¿El centro escolar proporciona o tiene conexiones con cursos de alfabetización en el idioma de referencia para los padres/tutores y familiares de más edad con independencia de sus orígenes y género?

d) ¿El centro escolar valora las habilidades multilingües de aquellos que están aprendiendo castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua?

e) ¿Los adultos y los estudiantes se interesan por las lenguas habladas por otros y hacen esfuerzos para aprender algunas palabras en estos idiomas?

f) ¿El idioma materno de los estudiantes está integrado en las actividades de clase y sus deberes?

g) ¿El centro escolar asegura que los estudiantes tengan la oportunidad de mostrar sus conocimientos de otros idiomas en pruebas estandarizadas?

h) ¿El centro escolar valora los bienes culturales como la comida, la música y las canciones que los estudiantes y sus familias traen de otros países?

i) ¿Se apoya a aquellos que están aprendiendo castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua a superar las barreras para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, el curriculum y la organización del centro escolar?

j) ¿El lenguaje del aula y las actividades de aprendizaje se modifican para incrementar la implicación de los estudiantes que están aprendiendo castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua, y así reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de otros estudiantes?

k) ¿El apoyo se centra en identificar y superar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes en lugar de establecer distinciones entre "tener una dificultad en una segunda lengua" y "tener una dificultad de aprendizaje?

l) ¿Están disponibles para aquellos que lo necesitan intérpretes de lengua de signos y de otras lenguas maternas?

m) ¿El desplazarse a otro país y a otra cultura es reconocido como una posible barrera para el aprendizaje y la participación?

n) ¿El trauma de la experiencia de los jóvenes que solicitan asilo se reconoce como un elemento que contribuye a las dificultades que pueden experimentar en el centro escolar?

o) ¿El equipo educativo ayuda a los estudiantes a comprender el interés que tiene comunicarse y escuchar a otros estudiantes con idiomas y culturas diferentes para que estos puedan superar las barreras en la comunicación?

p) ¿En el proceso de enseñanza y apoyo se recurre, cuando está disponible, a alguien que comparte conocimientos y bagaje cultural con los estudiantes?

q) _____

r) _____

s) _____

[41] NOTA DE LOS TRADUCTORES: En el original se hace alusión al "inglés" como segunda lengua. Tanto en España como en muchos países iberoamericanos existen múltiples lenguas oficiales, algunas de ellas habladas por los pueblos originarios de América. En este indicador se hace alusión solamente, a modo de ejemplo, a algunas de ellas.

B2.4 El centro escolar apoya la continuidad en la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores

A2.1 El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos; A2.7 El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación; B2.8 Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.

a) ¿El equipo educativo muestra la cautela necesaria para no entrometerse en las vidas de los estudiantes vulnerables cuando no se le requiere?

b) ¿El equipo educativo es consciente de los frecuentes malos resultados de los estudiantes que están en centros de menores?

c) ¿El equipo educativo trata de evitar trayectorias de aprendizaje y de empleo negativas en los estudiantes y jóvenes de los centros de protección de menores?

d) ¿El centro escolar evita los estereotipos de los estudiantes que se encuentran en centros de protección de menores?

e) ¿El equipo educativo ayuda a los estudiantes vulnerables a tomar decisiones para que su educación y sus vidas tenga una perspectiva más amplia?

f) ¿El centro escolar evita los estereotipos sobre los estudiantes que se encuentran en centros de protección de menores?

g) ¿El centro escolar se asegura de que hay personas clave que actúan como enlaces para los estudiantes que necesitan que exista continuidad entre el tiempo que pasan en la escuela y fuera del centro?

h) ¿Se considera que al establecer relaciones significativas con personas claves del centro escolar se pueden superar barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes más allá de las medidas profesionales?

i) ¿Todos los que trabajan con los estudiantes de centros de protección de menores reconocen los beneficios que tienen para los estudiantes sus logros educativos?

j) ¿Todo el equipo educativo asume la responsabilidad de ayudar a los estudiantes vulnerables a sentirse bien consigo mismos?

k) ¿El equipo educativo reflexiona sobre las consecuencias de rechazar a los estudiantes vulnerables, incluidos los estudiantes que están en centros de protección de menores, o los sujetos a exclusión disciplinaria?

l) ¿Se presta especial atención a la superación de las barreras en la participación en actividades extra-curriculares?

m) ¿Se hacen esfuerzos especiales para construir fuertes vínculos con los padres/tutores y en su caso con los educadores de los centros de protección de menores?

n) ¿Los apoyos de los estudiantes de centros de protección de menores fomentan la continuidad en el aprendizaje y tratan de minimizar los cambios en el centro escolar?

o) ¿Existe un apoyo para aquellos que han faltado al centro escolar que les permita ponerse al día sin que esto suponga interrumpir su proceso de formación de amistades?

p) ¿El centro escolar provee de espacios al final de la jornada escolar para que los estudiantes que lo necesiten puedan realizar las tareas escolares?

q) ¿El centro escolar dispone de un espacio tranquilo donde los estudiantes que lo necesiten, puedan retirarse a relajarse, antes y después de salir del centro escolar?

r) _____

s) _____

t) _____

B2.5 El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión

A2.4 La inclusión se entiende como una mayor participación de todos

a) ¿Cuándo el equipo educativo habla de un "estudiante con necesidades educativas especiales" se refiere "un estudiante con necesidades no satisfechas" lo que implica más una carencia del medio ambiente que un déficit en é?

b) ¿El equipo educativo reflexiona sobre sus propias experiencias de aprendizaje para comprender cuándo y por qué los estudiantes encuentran dificultades para aprender?

c) ¿El equipo educativo es cuidadoso de no utilizar el término de "estudiantes normales" para diferenciarlos de los estudiantes con "necesidades educativas especiales"?

d) ¿El equipo educativo se plantea reemplazar la etiqueta de un estudiante "con necesidades educativas especiales" por un estudiante que "enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación"?

e) ¿Se entiende que el uso de términos para referirse a la discapacidad, tales como "discapacidad física", "ciego" y "sordo" es compatible con evitar el término más amplio "necesidades educativas especiales"?

f) ¿El equipo educativo muestra resistencia a la creciente tendencia a etiquetar a los estudiantes como "autista", "con Síndrome de Asperger"," con déficit de atención, con hiperactividad ", y/u otros términos similares?

g) ¿El equipo educativo se cuestiona el uso de medicamentos para controlar la conducta de los estudiantes?

h) ¿El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación se entienden como un impulso para mejorar las relaciones, las metodologías de enseñanza y actividades de aprendizaje, así como las circunstancias sociales y materiales?

i) ¿El equipo educativo evita el uso de "barreras" que sitúen el déficit en los estudiantes como, por ejemplo, ocurre al decir "un estudiante *con* barreras"?

j) ¿El equipo educativo (a pesar de su utilización del término en los informes psicopedagógicos), en sus conversaciones con otros estudiantes o miembros de la comunidad educativa no se refiere a estos estudiantes como alumnos con "necesidades educativas especiales"?

k) ¿Se utilizan los recursos para apoyar a los estudiantes clasificados como "con necesidades educativas especiales", como apoyos que aumentan la capacidad del centro escolar para responder a la diversidad en general?

l) ¿Se considera entre las funciones del profesorado de apoyo el asesorar al profesorado en particular, y al centro en general, en la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes?

m) ¿Los estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación son vistos como personas con diferentes intereses, conocimientos y habilidades, más que como parte de un grupo homogéneo?

n) ¿Los intentos de eliminar barreras para el aprendizaje y la participación de un estudiante son utilizados como oportunidades para pensar en la mejora de las experiencias de todos los estudiantes?

o) ¿El apoyo adicional por parte de un profesor es visto como un derecho de todos los estudiantes cuando lo necesiten más que un recurso limitado para aquellos considerados como con "necesidades educativas especiales"?

p) ¿Se hacen públicos a los estudiantes y a los padres/tutores los detalles del "derecho al apoyo"?

q) ¿La política general del centro es que los apoyos se realicen dentro del aula?

r) ¿La idea de que los estudiantes de una misma clase pueden hacer cosas distintas en diferentes espacios se entiende como parte normal de las actividades diarias del aula ?

s) ¿En la elaboración de los planes individualizados de trabajo se tienen en cuenta la importancia del aprendizaje entre iguales?

t) ¿La elaboración de los planes individualizados de trabajo para algunos estudiantes se utiliza como una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes?

u) ¿Cuando se aborda el tema de las necesidades educativas especiales se hacen propuestas encaminadas a superar "las barreras para el aprendizaje y la participación"?

v) _____

B2.6 Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo curricular

A1.4 El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente; A1.5 El equipo educativo y los padres/tutores colaboran; A1.9 Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género; B2.7 Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria; B2.9 las actividades diarias del aula.

a) ¿La política de convivencia está claramente escrita y elaborada a partir de una amplia consulta y acuerdo con los estudiantes, los padres/tutores y el equipo educativo y sus sindicatos?

b) ¿El Reglamento de Convivencia del centro escolar se aplica tanto a los adultos como a los estudiantes?

c) ¿La política de convivencia se relaciona con la construcción de comunidades que colaboran en el centro escolar y comparten valores?

d) ¿Las intervenciones sobre el incumplimiento de las normas, tienen como objetivo la mejora del aprendizaje y de las relaciones?

e) ¿El centro escolar trata de aumentar la participación en el aprendizaje a partir de mejoras en las actividades de aprendizaje?

f) ¿Las preocupaciones acerca de cómo incrementar la participación de algunos estudiantes conllevan la reflexión acerca de las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todos los estudiantes?

g) ¿La política sobre convivencia se centra en la prevención de la desmotivación y de las dificultades en el comportamiento?

h) ¿Los adultos y los estudiantes identifican las circunstancias relacionadas con las dificultades en el comportamiento para poder actuar sobre ellas?

i) ¿Las políticas de convivencia contemplan estrategias para mejorar lo que ocurre dentro y fuera del centro escolar y en los recreos?

j) ¿La política de convivencia localiza las barreras al aprendizaje y la participación en las culturas, políticas y practicas educativas?

k) ¿Se entiende que la responsabilidad de mejorar las relaciones en el centro escolar es compartida por todos los estudiantes y adultos?

l) ¿La política del centro alienta a los adultos a compartir sus dificultades y a apoyarse mutuamente para desarrollar estrategias que permitan prevenir los conflictos con y entre los estudiantes?

m) ¿La política de convivencia del centro propicia el bienestar de los estudiantes que sufren problemas en silencio?

n) ¿El centro escolar realiza intentos para aumentar los sentimientos de autovaloración de las personas con baja autoestima?

o) ¿Los estudiantes con problemas saben que pueden recibir apoyo y atención antes de que muestren desinterés por el aprendizaje?

p) ¿El centro escolar cuenta con el apoyo de orientadores o psicólogos y trabajadores sociales para atender los conflictos entre grupos de estudiantes con historial de problemas de convivencia fuera del centro escolar?

q) ¿El centro escolar planifica las suplencias docentes, en caso de ser necesarias, para prevenir que surjan dificultades de comportamiento, por ejemplo, utilizando las mismas personas de forma regular y estableciendo rutinas con la finalidad de apoyarles?

r) ¿El centro escolar tiene en cuenta la relación entre la desmotivación de los chicos y los estereotipos de masculinidad dentro y fuera de la escuela?

s) _____

t) _____

u) _____

B2.7 Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria

A1.2 El equipo educativo coopera; A1.4 El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente; A1.7 El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática; B2.6 Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular; C2.8 La disciplina se basa en el respeto mutuo.

a) ¿La exclusión disciplinaria es vista como un proceso que implica un deterioro gradual en las relaciones, así como los casos de expulsión del aula o del centro escolar?

b) ¿Se intenta que la política de convivencia reduzca al mínimo todas las formas de exclusión disciplinaria tanto temporal como permanente, formal o informal?

c) ¿Se entiende que la expulsión disciplinaria puede evitarse gracias al apoyo y a la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las relaciones sociales?

d) ¿Las políticas del centro escolar ayudan a minimizar la exclusión disciplinaria desde la actuación en el aula?

e) ¿Se aprovecha el conocimiento de los estudiantes y los padres/tutores para reducir la desmotivación y la disrupción en el aula?

f) ¿Se realizan reuniones con la participación del equipo educativo, estudiantes, padres/tutores y otros miembros de la comunidad escolar, para afrontar los problemas de manera flexible antes de que aumenten?

g) ¿Se reconoce la relación que puede haber entre la falta de valoración de los estudiantes y la desmotivación, la disrupción y la exclusión disciplinaria?

h) ¿El centro escolar pone en marcha medidas para evitar las desmotivación en aquellos grupos que se enfrentan a mayores dificultades de aprendizaje?

i) ¿El centro escolar pone en marcha actuaciones dirigidas a mejorar el autoconcepto de aquellos estudiantes especialmente vulnerables en caso de ser necesario?

j) ¿El centro escolar intenta reducir los conflictos entre distintos grupos étnicos o de distinta procedencia social?

k) ¿La actuación por parte del centro ante los comportamientos desafiantes en el aula responde a estrategias educativas en lugar de punitivas?

l) ¿Se actúa sin resentimiento ante los estudiantes y otras personas que se considera que hayan perjudicado a la comunidad escolar?

m) ¿Se entiende como parte de la cultura del centro escolar que la gente puede pedir perdón y reparar el daño sin que ello implique "perder su dignidad"?

n) ¿La conducta desafiante mostrada de forma constante en los estudiantes es tratada como una razón para buscar cómo ayudarles en vez de castigarles?

o) ¿El equipo educativo asume sus responsabilidades a la hora cuidar a todos los estudiantes por igual, incluso cuando aparecen dificultades de conducta?

p) ¿Hay planes claros y positivos para la reincorporación de los estudiantes que no asisten al centro escolar por razones disciplinarias?

q) ¿El equipo educativo asume la responsabilidad de lo que les sucede a los estudiantes cuando están sujetos a medidas disciplinarias como la expulsión y no están en el centro escolar?

r) ¿Hay planes para manejar y reducir la dependencia de los estudiantes y jóvenes a la nicotina y/u otras drogas?

s) ¿Hay informes periódicos sobre las expulsiones disciplinarias realizadas por el equipo educativo, los padres/tutores, el consejo escolar y los estudiantes?

t) ¿El equipo educativo planifica la reducción de las expulsiones disciplinarias ya sean temporales, permanentes, formales o informales?

u) _____

v) _____

w) _____

B2.8 Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar

A2.9 El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos B2.9 Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying").

a) ¿Todas las barreras para la asistencia son exploradas dentro de las culturas, políticas y prácticas del centro escolar así como en las actitudes de los estudiantes, los jóvenes y de sus familias?

b) ¿El equipo educativo investiga por qué los estudiantes llegan regularmente tarde y se les ofrece el apoyo adecuado?

c) ¿Se conoce para cuántos estudiantes el centro escolar es una experiencia positiva y menos positiva?

d) ¿Se fomenta que los estudiantes expresen de forma constructiva cómo su experiencia en el centro escolar puede ser más positiva?

e) ¿El equipo educativo adopta enfoques de no confrontación para la colaboración con los padres/tutores ante las faltas de asistencia no justificadas?

f) ¿El centro escolar evita utilizar la inasistencia no justificada como motivo de exclusión disciplinaria?

g) ¿El centro escolar evita invitar a ciertos estudiantes a que no asistan a clase para las evaluaciones estándares de rendimiento promoviendo así, la exclusión informal?

h) ¿A los estudiantes que han estado ausentes se les recibe de forma realmente cariñosa cuando regresan al centro escolar?

i) ¿Los estudiantes con ausencias injustificadas son tratados con equidad, sin distinción de género o de procedencia?

j) ¿Se reconoce la relación entre el absentismo y algunas situaciones vulnerables, como la falta de amistades, la inseguridad en relación con el género y la identidad sexual?

k) ¿Se reconoce la relación entre el acoso escolar y el absentismo al centro escolar?

l) ¿El centro escolar responde ante los embarazos de las alumnas de una manera no discriminatoria y apoyándolas?

m) ¿El centro escolar apoya de forma activa el regreso al centro escolar y la participación de los estudiantes que han sufrido un duelo, una enfermedad crónica, o cualquier otra ausencia de larga duración?

n) ¿Hay acuerdos claros negociados con la comunidad escolar respecto a las ausencias prolongadas de algunas familias para visitar los países de origen?

o) ¿El equipo educativo integra en las actividades de aprendizaje las experiencias adquiridas por los que han estado ausentes por períodos prolongados?

p) ¿Hay una estrategia coordinada entre el centro escolar y otras agencias relacionadas con los estudiantes para luchar contra el absentismo escolar?

q) ¿Existe un sistema eficaz de notificación y registro de ausencias así como de los motivos de las mismas?

r) ¿Se conserva un registro de las ausencias en las clases?

s) ¿Se busca la relación que puede haber entre el absentismo escolar y las adicciones al tabaco y/u otras drogas?

t) ¿Se entiende que la no asistencia a asignaturas determinadas podría ser un motivo para analizar la relación de los estudiantes con el profesorado y los contenidos de enseñanza?

u) ¿Se están reduciendo las ausencias injustificadas de los estudiantes?

v) _____

w) _____

x) _____

B2.9 Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying")

A2.8 El centro escolar promueve la convivencia, las interacciones no-violentas y la resolución pacífica de conflictos; C2.6 Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.

a) ¿Los adultos y los estudiantes negocian una visión compartida de lo que se considera maltrato entre iguales por abuso de poder?
b) ¿Existe una declaración sobre el maltrato entre iguales, conocida y comprendida por todos, que establece los comportamientos que son aceptables y no aceptables, incluyendo el acoso cibernético?
c) ¿El maltrato entre iguales es visto como una parte potencial de todas las relaciones de poder y como un abuso de poder en sí mismo?
d) ¿Se comprende que el maltrato entre iguales por abuso de poder aparece en todas las formas de acoso y de discriminación hacia adultos y estudiantes?
e) ¿El equipo educativo está atento para intervenir en abusos físicos en "juegos", como pueden ser: agarrones, golpes o dar patadas a otros estudiantes en sus genitales?
f) ¿Se entiende que el maltrato entre iguales puede ser tanto un daño verbal y emocional como una agresión física?
g) ¿La amenaza de la retirada de la amistad se concibe como una fuente de maltrato entre iguales por abuso de poder?
h) ¿Se considera que el maltrato entre iguales por abuso de poder ocurre cuando se hace sentir vulnerable a alguien acerca de su identidad?
i) ¿Los comportamientos y comentarios racistas, sexistas, clasistas, discriminatorios por capacidad, homófonos y transfóbicos son vistos como aspectos del maltrato entre iguales por abuso de poder?
j) ¿Los comentarios negativos sobre las características personales del equipo educativo, tales como el color del pelo, el peso o el uso de gafas, son considerados como maltrato entre iguales por abuso de poder?
k) ¿El equipo educativo y los estudiantes evitan el uso de la palabra *gay* en términos despectivos?
l) ¿El equipo educativo evita hacer suposiciones sobre los motivos del acoso como, por ejemplo, que un estudiante con una discapacidad es maltratado por su mal comportamiento con los demás?
m) ¿Los adultos y los estudiantes se sienten libres para expresar su identidad sexual?
n) ¿Se consultó a una gran variedad de organizaciones en la elaboración de directrices contra el maltrato escolar, por ejemplo, a aquellas que tienen que ver con personas inmigrantes, lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, personas con discapacidad, los solicitantes de asilo y refugiados?
o) ¿Los estudiantes pueden expresar sus diferentes identidades sexuales sin ser sometidos a burla o maltrato escolar?
p) ¿El centro escolar distingue entre las estrategias de prevención y la intervención en el maltrato entre iguales por abuso de poder?
q) ¿El maltrato entre iguales por abuso de poder es visto como una señal de que el maltratador puede ser vulnerable y que necesita apoyo?
r) ¿La dirección del centro escolar esconde o evita la investigación sobre la extensión del maltrato entre iguales con el fin de mantener una imagen positiva del centro?
s) ¿Los estudiantes que han sufrido maltrato entre iguales por abuso de poder pueden elegir la persona del equipo educativo que quieren que les ayude?
t) ¿Hay personas, además de los sindicatos, a las que el equipo educativo puede acudir en caso de que ellos sean maltratados?
u) ¿Se forma a los estudiantes para mediar y ayudar en los incidentes de maltrato entre iguales por abuso de poder como una parte necesaria en la prevención y erradicación del maltrato?[42]
v) ¿Se mantiene un registro claro sobre incidentes de maltrato entre iguales por abuso de poder?
w) ¿Se está reduciendo el maltrato entre iguales por abuso de poder?

x) _____

y) _____

[42] Véase, como ejemplo disponible en español, el trabajo de: del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., Van der Meulen, K, Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology* 4(1), 5-17 doi: 10.1989/ejep.v4i1.73.

Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas

C1: Construyendo un curriculum para todos

1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.
3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
8. Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.
9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

C2: Orquestando el aprendizaje

1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.
2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.
4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.
5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.
6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.
7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.
8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.
9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.
10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.
11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.
12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.
13. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.
14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

C1: Construyendo un curriculum para todos

La construcción de un curriculum para todos (sección C1) ofrece un acercamiento a un curriculum que considera seriamente los valores inclusivos. Se anima a aprender a ser activo, crítico y reflexivo. Se sugieren actividades de aprendizaje ligadas a la experiencia que promueven una comprensión de la interdependencia existente entre los contextos y los pueblos de toda la Tierra. Al igual que las demás secciones, ha sido estructurado en torno a preguntas. Queremos que se utilice para iniciar procesos de reflexión fuera y dentro de las aulas, tanto por parte de los adultos como de los estudiantes. Se invita a asumir un proceso activo en el aprendizaje al utilizar "conocer sobre", "investigar", "examinar", "estudiar" o "considerar" en cualquier tema en particular.

Definir un enfoque sobre el qué y cómo aprendemos es una tarea compleja. Debido al contenido presentado en este documento, hay más preguntas para cada indicador en esta sección que en cualquier otra. En esta sección, hemos dividido las preguntas en apartados y subapartados. Esperamos que nuestras preguntas le permitan formular nuevos interrogantes para apoyar la curiosidad de los estudiantes y de los adultos. Para muchas de las preguntas que hacemos en esta sección se ofrecen ejemplos de lo que podría responderse. Hemos dudado en hacer esto porque creemos que las actividades de aprendizaje deben ser mucho más abiertas, pero el contenido está aquí para mostrar cómo estos indicadores pueden estructurar un curriculum que tenga profundidad y amplitud para los estudiantes y los adultos de todas las edades, y que ofrezca una alternativa viable a las tradicionales estructuras curriculares.

Esta sección es un trabajo en progreso. Por lo que todas las propuestas curriculares pueden ser vistas de esa manera. Debería ser una invitación a los adultos y a los estudiantes en los centros escolares, para que juntos elaboren su propio curriculum juntos, adaptándolo a sus propias circunstancias. Algunas de nuestras propuestas se desarrollan con mayor detalle que otras. Por favor, si quiere hacernos llegar alguna sugerencia, no dude en escribir a: info@indexforinclusion.org

C1.1 Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos

A2.9 El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos; C1.6 Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales; C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo; C1.8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.

Vinculación a nivel local y global

- ¿Hay un jardín o huerto en el centro escolar donde los estudiantes aprendan sobre el cultivo de vegetales para la alimentación?
- ¿El centro escolar está vinculado a una granja local?
- ¿Los estudiantes consideran de dónde provienen sus comidas y bebidas favoritas?
- ¿Los estudiantes exploran las preferencias de alimentos y dietas en sus propios países y otros?
- ¿Las familias y las comunidades animan a los estudiantes a aprender sobre el cultivo de alimentos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los alimentos a través de las comidas escolares y el uso de la cafetería?
- ¿Los estudiantes estudian el bienestar de los animales que producen la leche que se consume en el centro así como las políticas de compra de los huevos y de carne?
- ¿El centro escolar compra alimentos de los agricultores y los mercados locales?
- ¿Las personas que compran, cultivan y preparan los alimentos en las granjas, casas y restaurantes participan en las clases?
- ¿Los estudiantes identifican las influencias globales en sus alimentos, de dónde vienen y cómo son cocinados?
- ¿Los estudiantes hacen una lista de los lugares de donde proviene la comida que aparece en las tiendas locales de alimentos y supermercados y estiman los kilómetros que recorren los alimentos en todos sus viajes?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las diferencias locales, nacionales y mundiales en lo que come la gente?
- ¿Los estudiantes analizan cómo los vendedores ambulantes suministran alimentos cocinados a nivel local e internacional?

Los ciclos de los alimentos

- ¿Los estudiantes aprenden que el ciclo de los alimentos consiste en: la preparación del suelo, siembra, cultivo, cosecha, almacenamiento/preservación, procesamiento, distribución/transporte, comercialización, compra, almacenamiento, cocina, consumo, tratamiento de residuos, el compostaje y la fertilización?
- ¿Los estudiantes aprenden que los ciclos de los alimentos están relacionados con los ciclos del nitrógeno, el carbono y el agua?

Producción de alimentos (ver comprensión de los sistemas de soporte vital, en la página 147)

- ¿Los estudiantes aprenden que la producción de alimentos está influida por el sol, los agricultores, el consumo de carne, los animales carroñeros y la descomposición por hongos y bacterias?

Cultivo y uso de la tierra

- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los suelos y cómo afecta su composición a lo que crece bien en ellos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el papel de las bacterias en el desarrollo de suelos fértiles?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las causas y consecuencias de la erosión del suelo?
- ¿Los estudiantes consideran las consecuencias del uso de la tierra para monocultivos y rotación de cultivos?
- ¿Los estudiantes identifican las influencias globales que existen en lo que comen, de dónde vienen los alimentos y cómo son cocinados??
- ¿Los estudiantes investigan acerca de quién posee la tierra en la que se cultivan los alimentos?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la conversión de tierras forestales a tierras agrícolas y el efecto que esto tiene en los gases de efecto invernadero?
- ¿Los estudiantes aprenden en qué medida la agricultura está mecanizada en los diferentes países?

Temporadas de los alimentos y clima

- ¿Los estudiantes exploran la relación entre el cultivo de alimentos y las estaciones?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los efectos del clima sobre el cultivo de alimentos?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo el calentamiento global y los patrones climáticos más extremos están afectando a la producción de alimentos y cómo van a afectar en el futuro?

Plagas y malas hierbas

- ¿Los estudiantes aprenden que las plagas se pueden controlar tanto de forma natural como artificial?
- ¿Los estudiantes aprenden que la maleza se puede controlar tanto de forma natural como artificial?

Animales para la alimentación

- ¿Los estudiantes aprenden que los animales de la granja crecen y se desarrollan para convertirse en alimento?
- ¿Los estudiantes estudian los peces que utilizamos para la alimentación y que provienen de los mares, ríos y granjas de peces?
- ¿Los estudiantes exploran el agotamiento de las poblaciones de peces, los efectos de las cuotas de pesca y las posibilidades de regeneración de las poblaciones?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el uso de métodos industriales para la cría de animales y lo que implica para la alimentación?
- ¿Los estudiantes investigan la producción de leche de vacas, ovejas y otros animales?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la producción de huevos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la apicultura para la miel?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre las enfermedades de los animales (como la fiebre aftosa y la encefalopatía espongiforme bovina) y las consecuencias de su propagación en su país y en otros países?
- ¿Los estudiantes estudian el uso de plaguicidas y antibióticos en el control de enfermedades en los animales?
- ¿Los estudiantes exploran el uso de hormonas para promover el crecimiento en los animales?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la cantidad de tierra que se necesita para obtener el mismo valor alimenticio en el cultivo de hortalizas que en la cría de animales para la alimentación?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo el ganado produce grandes cantidades de gases de efecto invernadero (metano)?

Transporte

- ¿Los estudiantes aprenden cómo los alimentos viajan de los productores a los consumidores, tanto a nivel mundial como nacional?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los animales son transportados a nivel nacional e internacional para la producción de carne y para ser sacrificados?

Preparación y consumo

- ¿Los estudiantes aprenden a preparar y cocinar los alimentos en el centro escolar?
- ¿Los estudiantes consideran los placeres que reportan tanto el cocinar como el comer?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de quién prepara y cocina los alimentos y por qué algunas personas no lo hacen?
- ¿Los estudiantes aprenden en qué medida la gente lee sobre cocina, ve programas de televisión sobre el tema y cocinan ellos mismos?
- ¿Los estudiantes investigan las diferencias que existen en el tiempo del que disponen las personas para cocinar?
- ¿Los estudiantes aprenden en qué medida los alimentos precocinados se utilizan debido al poco tiempo que tiene la gente para cocinar?
- ¿Los estudiantes consideran que comer juntos favorece las relaciones interpersonales?

Aromatizantes

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la evolución del uso de condimentos y especias?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el desarrollo y usos de la sal?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el modo en que la sal y las especias se convirtieron en mercancías de alto valor en el comercio?

- ¿Los estudiantes consideran las ventajas y desventajas del uso de aditivos en los alimentos?
- ¿Los estudiantes exploran la forma en que las especias se emplean en diferentes culturas y tradiciones culinarias?

Conservación/elaboración

- ¿Los estudiantes exploran la conservación de alimentos por refrigeración, enlatado, embotellado, ahumado y salado?

Eliminación de residuos, compostaje y fertilización

- ¿Los estudiantes aprenden sobre los sistemas de alcantarillado y tratamiento de residuos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el uso de estiércol para mejorar el suelo?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los diferentes enfoques de compostaje, utilización de contenedores de compuestos y gusanos?

La nutrición, la salud y la enfermedad

- ¿Los estudiantes exploran los valores nutritivos de la comida que consumen?
- ¿Los estudiantes analizan la importancia de los alimentos básicos para muchas personas alrededor del mundo?
- ¿Los estudiantes comparan la comida que la gente necesita para estar saludables y lo que realmente comen?
- ¿Los estudiantes distinguen entre promoción de la salud y lo insalubre de la comida rápida?
- ¿Los estudiantes aprenden que los alimentos y el agua contaminada pueden ser una fuente enfermedades?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo las enfermedades causadas por los alimentos pueden ser prevenidas a través de su buena conservación, frescura, limpieza y adecuada cocción?
- ¿Los estudiantes exploran el consumo de bebidas alcohólicas y cómo influyen en la salud?

Costes de los alimentos

- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los costes de los alimentos y cómo esto se relaciona con los ingresos de los diferentes hogares?
- ¿Los estudiantes aprenden el modo en que los costes afectan la elección de los alimentos?
- ¿Los estudiantes consideran cómo la cadena de efectos que ocasiona la demanda de comida barata tiene efectos en el: bienestar de los animales, las condiciones salariales de los productores; la degradación de la tierra, el uso de fertilizantes, herbicidas y pesticidas; la pérdida de los bosques, de la biodiversidad, fertilidad del suelo y la pérdida de las tierras para cultivo local; el uso de la energía para el almacenamiento, el transporte aéreo, por carretera y los viajes a los supermercados fuera de la ciudad, conduciendo a la pérdida de pequeñas empresas locales?

Comercio y negocio alimenticio

- ¿Los estudiantes aprenden cómo las personas se ganan la vida produciendo, comercializando, transformando, distribuyendo, cocinando y vendiendo alimentos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los beneficios generados por el cultivo de comida se incrementan a través del procesamiento, enlatado, cocción o congelado, y quién se beneficia de ellos?
- ¿Los estudiantes analizan el grado en que el negocio alimentario es llevado a cabo por grandes y pequeños productores, mayoristas y minoristas?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los acuerdos y barreras comerciales pueden hacer que sea difícil para los agricultores de países pobres (económicamente hablando) competir con importaciones baratas de los países ricos y vender en esos países?
- ¿Los estudiantes conocen la existencia de ascensos y caídas en los precios de los alimentos y cómo esto afecta a las personas de manera diferente en su país y en el resto del mundo?
- ¿Los estudiantes exploran la forma en que los precios de los alimentos varían de acuerdo con el coste del petróleo y el uso de la tierra para los combustibles de biomasa?
- ¿Los estudiantes analizan la manera en que los agricultores pueden ganar menos mientras que los alimentos suben los precios?

Ética y política alimentaria

- ¿Los estudiantes y los adultos hablan de la responsabilidad que tienen de saber en qué condiciones se producen los alimentos, el bienestar de las personas que los producen y se plantean su responsabilidad de actuar, si ello está en conflicto con sus valores?
- ¿Los estudiantes investigan por qué surge la hambruna en países económicamente pobres mientras existe abundancia en los países ricos?
- ¿Los estudiantes exploran la preocupación de los gobiernos de los países económicamente ricos sobre los niveles de obesidad en la población y sus acciones para reducirla?
- ¿Los estudiantes exploran la posibilidad de que la mayoría de los alimentos y bebidas que se publicitan en televisión son alimentos que en grandes cantidades contribuyen a desarrollar enfermedades?
- ¿Los estudiantes exploran la influencia de las empresas sobre el precio y la calidad de los alimentos, su producción, distribución y la investigación para desarrollar nuevas fuentes y métodos de producción?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta los principios de la soberanía alimentaria: que la comida es un derecho, los productores deben ser respetados, la producción debe ser local, la población local debe controlar los recursos de su producción, las competencias locales deben ser desarrolladas, y la producción de alimentos debe conservar la naturaleza?[43]
- ¿Los estudiantes exploran los efectos ambientales y de salud asociados al consumo de carne, pescado, productos lácteos, el vegetarianismo y el veganismo?
- ¿Los estudiantes comprenden los principios que hay detrás del Comercio Justo y los argumentos a favor y en contra?
- ¿ Los estudiantes aprenden las ventajas y desventajas de la producción de alimentos orgánicos utilizando pesticidas y herbicidas artificiales?
- ¿Los estudiantes consideran cómo los pesticidas como el DDT, prohibidos en los países económicamente ricos, se permiten en los países económicamente pobres?
- ¿Los estudiantes investigan por qué los pesticidas matan a un gran número de personas en zonas de pobreza en el mundo y por qué muchos más se suicidan tomando deliberadamente pesticidas?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los peligros del uso de pesticidas y herbicidas para los productores y para los consumidores, por ejemplo, en la forma en que el DDT se concentra en la leche materna?
- ¿ Los estudiantes aprenden cómo las madres con poco acceso a agua limpia son alentadas por las empresas a utilizar leche en polvo en lugar de leche materna naturalmente estéril?

Los cultivos genéticamente modificados

- ¿El centro escolar fomenta la discusión sobre los beneficios y los problemas de la modificación genética natural y artificial?
- ¿Los estudiantes investigan cómo las semillas pueden ser modificadas genéticamente para aumentar la resistencia a sequía, plagas, pesticidas y herbicidas y para que sean infértiles?
- ¿Los estudiantes consideran que las ventajas y desventajas de la modificación genética pueden variar con la naturaleza y finalidad de la modificación y sus efectos sobre las personas, plantas y otros animales?
- ¿Los estudiantes discuten los beneficios y desventajas de los cultivos genéticamente modificados para los proveedores de semillas, agricultores y consumidores?
- ¿Los estudiantes exploran los efectos de la resistencia a las plagas en los cultivos genéticamente modificados y en los cultivos que crecen alrededor de las plantas?

Vinculando el pasado, presente y futuro

- ¿Los estudiantes exploran cómo la producción y el consumo de alimentos ha cambiado con el tiempo en su propia localidad, país y en todo el mundo?
- ¿Los estudiantes exploran los efectos que tienen los cambios de alimentación en la salud y el medio ambiente?
- ¿Los estudiantes investigan la forma en que han cambiado las dietas?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta qué comida se producirá y consumirá en el futuro en su país y en todo el mundo?
- ¿Los estudiantes examinan los movimientos de la agricultura urbana?

[43] *The pillars of food sovereignty.* En E. Millstone, y T. Lang (2008). *The Atlas of food, who eats what, where and why* (p.101). Brighton: Earthscan.

C1.2 Los estudiantes investigan la importancia del agua

B1.12 El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua; C1.5 Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo; C1.8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.

Vinculación a nivel local y global

- ¿El centro escolar ha identificado un río o arroyo que pueda ser investigado y conservado y a través del cual los estudiantes puedan entender los ecosistemas y los ciclos del agua?
- ¿El centro escolar ha identificado un río en otra parte del mundo y entiende su importancia para la vida de las personas allí?
- ¿Las personas que venden agua, que la suministran tanto a los hogares, como a las fábricas y granjas, y que cuidan de los depósitos locales, contribuyen al curriculum?
- ¿El centro escolar está involucrado en la conservación de los ríos y los cursos de agua?

El uso de un recurso finito

- ¿Los estudiantes aprenden cómo el agua es esencial para la vida de las plantas, animales y personas?
- ¿Los estudiantes entienden el significado de la vida de los ríos, lagos y embalses?
- ¿Los estudiantes entienden que el agua dulce es una pequeña parte (2,5%) del agua en la Tierra y que solo una tercera parte está disponible para su utilización por los seres vivos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los flujos de hielo del mar se componen principalmente de agua dulce?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca del uso que los humanos hacen del agua potable para beber, realizar curaciones, higiene personal, limpieza de alimentos, lavar platos y ropa, jardinería, agricultura y cría de animales, pesca, producción industrial y producción de energía?
- ¿Los estudiantes exploran el papel del agua en las actividades recreativas?

Un recurso bajo presión

- ¿Los estudiantes exploran la creciente demanda de agua debido al crecimiento poblacional, el aumento de la producción de alimentos y otras manufacturas, los estilos de vida opulentos y el consumo?
- ¿Los estudiantes consideran en qué medida los estilos de vida industriales son sustentados por el agua y el petróleo?[44]
- ¿Los estudiantes exploran las presiones sobre el suministro de agua consecuencia de la creciente urbanización y los cambios en el caudal de los ríos provocados por las presas y por el cambio climático?
- ¿Los estudiantes consideran la medida en que el agua está contaminada por desechos humanos y animales y por procesos industriales?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las consecuencias de la sequía en sus propios países y en otros?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los efectos de la escasez de agua en el movimiento de los animales y los seres humanos?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la relación entre las necesidades de agua y su consumo?

El agua como hábitat

- ¿Los estudiantes investigan cómo las primeras formas de vida se desarrollaron en el agua?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre las criaturas y plantas que habitan en agua dulce y salada?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las consecuencias de la derivación y la fragmentación de los ríos, la desecación de los lagos y la pérdida de los humedales, para los animales y las plantas que habitan en el agua?

Almacenamiento y entrega

- ¿Los estudiantes aprenden cómo se suministra el agua a los edificios, incluidas sus casas?
- ¿Los estudiantes aprenden la magnitud de la dependencia de las granjas sobre el agua almacenada?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo se almacena el agua de forma natural y artificial en tanques y embalses?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el uso de acuíferos y pozos?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los sistemas de riego?
- ¿Los estudiantes consideran las ventajas y desventajas de la construcción de plantas de desalinización para proporcionar agua dulce?

[44] Esta página parte de la lectura de este libro: Black, M. y King, J. (2009). *The Atlas of water.* Brighton: Earthscan

Propiedades del agua

- ¿Los estudiantes investigan el movimiento del agua en los ríos y mareas?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la importancia de la expansión del agua cuando se congela el hielo para el mantenimiento de la vida submarina?
- ¿Los estudiantes investigan la forma en que el agua puede ser transformada en estado sólido, líquido y gaseoso?
- ¿Los estudiantes analizan la importancia de las propiedades de tensión superficial del agua para la formación de las gotas de lluvia y las olas, el funcionamiento de las células, el movimiento ascendente del agua en los árboles y otras plantas y la circulación de la sangre en los animales?
- ¿Los estudiantes investigan el efecto estabilizador sobre el clima que produce la lentitud en el cambio de temperatura del agua comparado con el de la tierra?
- ¿Los estudiantes investigan el uso de agua como disolvente?
- ¿Los estudiantes investigan el uso de agua en la producción de hidrógeno como combustible?
- ¿Los estudiantes investigan el uso de agua como refrigerante de motores y centrales eléctricas?
- ¿Los estudiantes exploran los cambios de agua a vapor y los usos de este?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el poder del agua en movimiento y como el agua de mares y ríos puede ser controlada para generar electricidad?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los efectos del movimiento incontrolado del agua de los glaciares, avalanchas, inundaciones y tsunamis?

El agua y el clima

- ¿Los estudiantes estudian el ciclo del agua, la evaporación, condensación y la precipitación?
- ¿Los estudiantes investigan acerca de las nubes?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo cae la lluvia en colinas y valles?
- ¿Los estudiantes consideran las variaciones en la lluvia y la nieve, las sequías y las inundaciones?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre deslizamientos de tierra y avalanchas?
- ¿Los estudiantes consideran la formación de neblinas y nieblas, rocío y escarcha?
- ¿Los estudiantes investigan los patrones de precipitaciones de nieve en sus propios países y otros?
- ¿Los estudiantes analizan las consecuencias de las variaciones en los niveles del mar debido al calentamiento global?

Agua y salud

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la importancia del agua para la higiene?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la evolución del inodoro, sus ventajas y desventajas y la extensión de su uso en todo el mundo?
- ¿Aprenden los estudiantes sobre el grado de contaminación del agua y las consecuencias que esto tiene para los seres vivos?
- ¿Los estudiantes consideran cómo se hace el agua apta para el consumo?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el papel del agua en la propagación de las enfermedades en sus propios países?

La ética, la propiedad y el conflicto

- ¿Los estudiantes aprenden sobre quiénes tienen acceso al agua potable?
- ¿Aprenden los estudiantes sobre las ventajas y desventajas de la propiedad pública o privada del agua de una nación?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre cómo la escasez de agua dulce y el control del agua puede llevar a conflictos en todo el mundo?

Vinculando el pasado, presente y futuro

- ¿Los estudiantes exploran los patrones cambiantes de las lluvias a lo largo del tiempo?
- ¿Los estudiantes investigan el cambio del nivel del mar?
- ¿Los estudiantes exploran nuevas demandas de consumo de agua dulce?
- ¿Los estudiantes consideran cómo la escasez de agua se puede evitar en el futuro?

C1.3 Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo

Vinculación a nivel local y global

- ¿El centro escolar invita a trabajadores de tiendas de ropa, lavanderías, diseñadores, fabricantes, talleres de reparación, joyerías, peluquerías y tatuadores para explicar su trabajo?
- ¿Los estudiantes exploran la diversidad global de las costumbres existentes respecto a la ropa?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la conexión entre la ropa, las estaciones, la temperatura y el tiempo en sus propios países?
- ¿Los estudiantes relacionan su elección de ropa cuando hace frío a la necesidad de calefacción en los hogares y otros edificios?
- ¿Los estudiantes exploran la propagación de los estilos "occidentales" de vestir como trajes de negocios, corbatas y pantalones vaqueros?
- ¿Los estudiantes exploran la forma en que los estilos tradicionales de vestir son conservados por grupos particulares y géneros?
- ¿Los estudiantes aprenden que se está reduciendo la diversidad de estilos de ropa en el mundo?

El ciclo de la ropa

- ¿Los estudiantes estudian el ciclo de la producción desde la producción de materias primas, marketing y moda, fabricación, adquisición, uso, reparación, cambio, el reciclaje, el descarte y la eliminación?

Producción

- ¿Los estudiantes aprenden cómo se hacen los zapatos y ropa a base de plantas, lana, pelo, pieles de animales, seda y aceites?
- ¿Los estudiantes aprenden de dónde provienen los materiales de los que están hechos los zapatos y la ropa?
- ¿Los estudiantes conocen la variedad de formas de fabricación de la ropa y los zapatos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la extracción de metales y piedras preciosas para la joyería?

Moda y marketing

- ¿Los estudiantes aprenden sobre el diseño de sombreros, ropa, zapatos y joyas?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la forma en que la ropa y las joyas son comercializadas y vendidas?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo una marca afecta la conveniencia, valor y precio de la ropa, zapatos y bolsos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la conexión existente entre la promoción de diferentes modas y estilos con las presiones para el consumo de ropa y los zapatos?

Eligiendo ropa

- ¿Los estudiantes exploran las presiones sociales que existen en la ropa y zapatos que usan?
- ¿Los estudiantes aprenden a tomar decisiones activas sobre la ropa y los complementos que llevan?
- ¿Los estudiantes aprenden por qué la gente usa ropa en público y privado?
- ¿El centro escolar explora la manera en que los grupos y culturas alientan a los hombres y las mujeres a cubrir o mostrar la cara y el cuerpo?
- ¿Los estudiantes exploran cómo y por qué surgen las costumbres que hacen que un determinado vestuario sea usado por grupos particulares en contextos específicos, tales como ropa para el centro escolar, el trabajo y la noche?
- ¿Los estudiantes exploran las razones por las que la elección de vestuario puede variar según el género en sus propios países y en otros?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo la ropa puede mostrar la pertenencia a un grupo o subcultura?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo y por qué las personas cambian los estilos de vestir con la edad?



Joyería y decoración del cuerpo

- ¿Los estudiantes exploran la extracción de minerales para la joyería?
- ¿Los estudiantes exploran la producción y el uso de joyas?
- ¿Los estudiantes exploran la ornamentación del cuerpo como la pintura, tatuajes, perforaciones, cicatrices?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la moda en peinados?
- ¿Los estudiantes consideran los motivos por los que se tiñen, se dejan crecer y cortan el cabello las personas?

El mantenimiento de la ropa

- ¿Los estudiantes aprenden sobre las diferentes maneras de lavar y secar la ropa?
- ¿Los estudiantes aprenden técnicas para coser y reparar la ropa?

Reciclaje y eliminación de la ropa

- ¿Los estudiantes aprenden lo que ocurre con la ropa cuando la desechamos o está desgastada?

La ética en la ropa y la decoración del cuerpo

- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los costes ocultos de la ropa barata, el trabajo infantil y las pobres condiciones de trabajo?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la contaminación por el uso de plaguicidas en el cultivo del algodón?
- ¿Los estudiantes investigan el grado en que el deseo de controlar la minería de piedras preciosas y metales ha contribuido a las guerras?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el comercio justo en la ropa?
- ¿Los estudiantes exploran la idea de moda ética y lo que podría significar para la elección de su propia ropa y la que se recomienda desde el centro escolar?

Vinculando el pasado, presente y futuro

- ¿Los estudiantes aprenden que las modas varían de un período a otro?
- ¿Los estudiantes investigan el grado en que las campañas en su contra han detenido el comercio de pieles?
- ¿Los estudiantes aprenden que las modas de ornamentación del cuerpo varían de un período a otro?
- ¿Los estudiantes consideran que ciertos tejidos pueden no estar disponibles en el futuro?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta los costes futuros de la ropa?

C1.4 Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano

B1.12 El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.

Vinculación a nivel local y global

- ¿Los estudiantes examinan la variedad de edificios de su localidad?
- ¿Los estudiantes consideran qué edificios de su localidad les gustan y por qué?
- ¿Los estudiantes exploran qué tipo de edificios pueden ser construidos en su área?
- ¿Los estudiantes aprenden en qué medida se ha planificado la construcción de su ciudad o barrio?
- ¿Los constructores, operadores de máquinas, electricistas, fontaneros, carpinteros, pintores y decoradores, techadores, soladores, yeseros, albañiles, arquitectos, trabajadores de demolición y urbanistas, contribuyen al plan de estudios en el centro escolar?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la variedad y las propiedades de los materiales de construcción, como ladrillos, barro, metal, madera, plástico, fardos de paja, fieltro, tela, en sus propios países?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la variedad de viviendas posibles, tales como barcos, tiendas de campaña, caravanas, edificios en ladrillo y piedra, casas de materiales poco convencionales y palafitos?

Hogares y edificios rurales y urbanos

- ¿Los estudiantes aprenden sobre el origen de las ciudades y cómo cambian con el tiempo?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la distribución de las personas entre las zonas urbanas y zonas rurales y la diferencias en su experiencia en el entorno construido?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los diferentes propósitos de la construcción, tales como las fábricas, oficinas, cárceles, edificios públicos, iglesias, graneros, casas, restaurantes y cafés?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta que los cambios en los edificios de las zonas rurales están aumentando debido a los propios cambios en las características de estas poblaciones y en los métodos de cultivo?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las razones para la ubicación de las viviendas?
- ¿Los estudiantes exploran la manera en la que el agua, la electricidad y el gas llegan a su vivienda?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo se eliminan los residuos de las casas y otros edificios?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo y por qué los edificios se derrumban?

Las formas y materiales de construcción

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la construcción de viviendas en edificios de diferentes tamaños y número de plantas?
- ¿Los estudiantes investigan sobre las casas construidas para gente soltera, adultos con o sin niños y otros familiares?
- ¿Aprenden los estudiantes sobre la forma en que las casas están construidas y cómo éstas dependen de las condiciones del terreno y de las previsiones de tormentas y terremotos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los edificios están hechos a prueba de agua?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo el vidrio se ha desarrollado para su uso en las ventanas?
- ¿Los estudiantes consideran en qué medida los materiales utilizados en los edificios reflejan la producción local?

Creación, diseño y planificación

- ¿Los estudiantes aprenden sobre cómo han sido diseñadas las casas y otros edificios?
- ¿Los estudiantes exploran las posibilidades de diseño de edificios energéticamente eficientes?
- ¿Los estudiantes analizan cómo se decoran los hogares?

Ocupación en el hogar

- ¿Los estudiantes aprenden cómo las casas se compran, se hipotecan, se alquilan y se ocupan?
- ¿Los estudiantes investigan el coste de la construcción, compra y alquiler de viviendas?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las posesiones que tiene la gente en sus hogares y cómo y por qué estas difieren de unos a otros?

Las máquinas de construcción

- ¿Los estudiantes examinan las máquinas de grandes dimensiones utilizadas en la construcción para la excavación, movimiento, elevación, perforación y mezcla de cemento hormigón?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las pequeñas máquinas y herramientas tanto eléctricas como manuales utilizadas en la construcción?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la historia y los usos de los andamios?

Seguridad en el hogar

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la seguridad de las viviendas durante tormentas, incendios, inundaciones y terremotos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los aparatos eléctricos, enchufes y cableado eléctrico pueden ser utilizados con seguridad en los hogares?
- ¿Los estudiantes aprenden por qué el agua se mantiene separada del cableado eléctrico y los electrodomésticos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la prevención de los riesgos de incendio de los aparatos eléctricos y de gas y el uso de detectores de humo?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el seguro de vivienda y su cobertura de riesgo?

Calefacción y refrigeración

- ¿Los estudiantes aprenden cómo se calientan y se enfrían los edificios?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los edificios pueden ser más eficientes a través de, por ejemplo, la elección de materiales de construcción y aislamiento?

El negocio de la construcción

- ¿Los estudiantes aprenden cómo la gente consigue trabajos relacionados con la construcción, la arquitectura y la planificación?
- ¿Los estudiantes exploran lo que significa trabajar por cuenta propia o trabajar para la construcción en pequeñas o grandes organizaciones?
- ¿Los estudiantes aprenden hasta que punto los constructores se especializan o adquieren distintas habilidades?

Ética y política en la construcción

- ¿Los estudiantes conocen los motivos por los que existe gente sin vivienda y quiénes se ven afectados?
- ¿Analizan los estudiantes los factores que pueden hacer a un barrio más o menos deseado?
- ¿Los estudiantes exploran las opciones y las circunstancias económicas que afectan a los lugares en los que vive la gente?
- ¿Los estudiantes exploran por qué algunas personas tienen mucho más espacio para vivir que otras?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los hogares se ven afectados por las guerras y sus consecuencias?

Vinculando el pasado, presente y futuro

- ¿Los estudiantes aprenden cómo los edificios han cambiado con el tiempo?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo y por qué las ciudades han crecido?
- ¿Los estudiantes investigan los cambios de población en las zonas rurales?
- ¿Los estudiantes analizan los motivos por los que la cantidad de tierra rural se ha reducido?
- ¿Los estudiantes exploran enfoques futuros para la construcción?

C1.5 Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo

C1.13 Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

Vinculación a nivel local y global

- ¿Los estudiantes se plantean elaborar un registro durante una semana o un mes de los viajes que hacen del hogar a otros lugares dentro o fuera del área donde viven?
- ¿Las personas cuyas familias se han quedado en un área por un tiempo prolongado contribuyen al plan de estudios?
- ¿Las personas que han llegado de otros países, o cuyos padres, abuelos o sus antepasados más lejanos han venido de otros países, contribuyen al plan de estudios?
- ¿Los estudiantes exploran los medios de transporte utilizados en diferentes partes del mundo?

El apego al lugar

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la importancia del lugar de origen para muchas personas?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta qué es lo que hace un buen lugar para vivir y asentarse?

¿Por qué la gente se desplaza?

- ¿Los estudiantes investigan cómo las personas se desplazan para satisfacer las necesidades básicas de alimento, agua, calor, transporte, vivienda, seguridad, educación y trabajo?
- ¿Los estudiantes investigan cómo la gente elige desplazarse por razones turísticas, de exploración, deporte o relaciones personales?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la industria turística promueve los viajes?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los estilos de vida itinerantes en sus propios países y en otros?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo las personas son desplazadas por cambios en el uso de la tierra, como pueden ser los proyectos hidroeléctricos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo las personas son desplazadas por conflictos bélicos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo las personas son desplazadas por la degradación ambiental?
- ¿Los estudiantes exploran por qué la gente se convierte en refugiada y busca asilo?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta las razones para la exploración espacial?

Comercio

- ¿Los estudiantes aprenden sobre el papel del comercio local y externo a la hora de promover los desplazamientos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el papel del intercambio en el comercio?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo las personas se desplazan para obtener materias primas?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo se obtienen beneficios en el comercio?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre las ventajas y desventajas del comercio restringido o no restringido para los países económicamente ricos y pobres?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el poder de las organizaciones y de los acuerdos internacionales para regular el comercio?

Conflicto, invasión y ocupación

- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los motivos por los que la gente va a la guerra?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo algunos países ocupan otros para controlar sus recursos?
- ¿Los estudiantes aprenden por qué algunas partes del mundo tienen una importancia estratégica?

Modos de transporte y formas de propulsión

- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo las personas se desplazan a pie, corriendo, nadando, en bicicleta, en sillas de ruedas, en animales, en camiones, coches, tranvías, trenes, veleros, barcos de vapor y diesel, globos de aire caliente y helio, helicópteros, aerodeslizadores, aviones y cohetes?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la creación de redes de carreteras y ferrocarril?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el desarrollo de las ruedas y motores, aviones y cohetes de propulsión?

Transporte y medio ambiente

- ¿Los estudiantes consideran en qué medida los viajes dependen de la disponibilidad de los combustibles fósiles no renovables y de otros combustibles?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los efectos sobre el medio ambiente que provoca la circulación de mercancías mediante diferente formas de transporte dependiendo de las distancias?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo se puede incrementar el uso de transporte no contaminante, como caminar y montar en bicicleta?
- ¿Los estudiantes exploran cómo el uso del coche se promociona por la publicidad, programas de televisión y los deportes de motor?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la elección de coche y el transporte aéreo entran a formar parte de la identidad de las personas?

Navegación y mapas

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la evolución de los mapas?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la evolución de la navegación marítima a partir de las constelaciones celestes, relojes, mapas y sistemas de posicionamiento global?

Control del desplazamiento de las personas

- ¿Los estudiantes reflexionan sobre quién posee y utiliza un pasaporte?
- ¿Los estudiantes consideran cómo los visados son concedidos y denegados?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre las limitaciones que suponen, para realizar desplazamientos, cuestiones como la propiedad de la tierra, los límites naturales y las fronteras nacionales?

El desplazamiento de las personas y la ética

- ¿Los estudiantes estudian el impacto medioambiental que causa el uso del automóvil y los trasportes aéreos?
- ¿Los estudiantes investigan cómo son tratadas las personas que buscan asilo cuando llegan a este país?
- ¿Los estudiantes exploran los efectos de atraer a personas cualificadas de países económicamente pobres a países económicamente ricos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los distintos puntos de vista existentes en relación con la libertad de movimiento de las personas entre distintos países?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la responsabilidad existente con las personas desplazadas y vulnerables en países con los que nuestro país está o ha estado en guerra?
- ¿Los estudiantes discuten la naturaleza de una política ética de inmigración?

Vinculando el pasado, presente y futuro

- ¿Los estudiantes investigan cómo han cambiado los medios de transporte?
- ¿Los estudiantes examinan cómo el uso del vehículo privado se ha incrementado?
- ¿Los estudiantes estudian cómo los patrones de migración han cambiado?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo el ascenso y la caída de los imperios afecta al movimiento y a la migración?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo y por qué el transporte puede cambiar en el futuro?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta posibles movimientos futuros y los controles sobre el movimiento de personas en todo el mundo?

C1.6 Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales

A2.9 El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos; A2.10 El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos; C1.1 Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de los alimentos; C1.2 Los estudiantes investigan la importancia del agua.

Vinculación a nivel local y global

- ¿Los estudiantes aprenden de las experiencias propias y las de otros sobre la salud y mala salud?
- ¿La personas de la localidad contribuyen a que haya un curriculum que promueva la salud física, mental y ambiental y / o a tratar los problemas de salud?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre las diferencias en los patrones de enfermedades entre los países?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la relación existente entre pobreza, enfermedades y la escasez y calidad de los alimentos y el agua?

Significados de la salud

- ¿Los estudiantes saben lo que significa estar sano?
- ¿Los estudiantes exploran lo que significa estar sano para diferentes personas?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta que una vida saludable te puede llevar a una vida longeva?

Salud y organismos

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la anatomía y fisiología del cuerpo humano?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca del papel de los genes y el ADN en el desarrollo?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la dependencia entre el desarrollo de la naturaleza y el medio ambiente?
- ¿Los estudiantes se plantean cómo los cuerpos cambian a medida que envejecen?

Salud y enfermedad

- ¿Los estudiantes exploran el grado en que se puede prevenir la mala salud a través de cambios en el ambiente y la nutrición, así como aumentando la cantidad de ejercicio, reduciendo el estrés y realizando intervenciones médicas y paramédicas?
- ¿Los estudiantes analizan la evolución y los avances en el tratamiento de problemas de salud?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo las enfermedades se propagan en las personas y animales por el aire y el agua?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el papel de las bacterias, virus y priones[45] en la producción de las enfermedades?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el papel de las bacterias en el mantenimiento de la salud?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el desarrollo de los antibióticos?
- ¿Los estudiantes exploran el grado en que la prescripción excesiva de antibióticos ha contribuido a la resistencia a los mismos?
- ¿Los estudiantes estudian la prevalencia de las "superbacterias" en los hospitales?
- ¿Aprenden los estudiantes sobre el cáncer y el desarrollo de distintos tratamientos?
- ¿Los estudiantes investigan cómo y por qué la esperanza de vida difiere entre los individuos y grupos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la industria farmacéutica promueve la salud y el concepto de enfermedad?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la importancia del uso de medicamentos para mejorar la vida de algunas personas?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el papel del tratamiento de la enfermedad en la prolongación de la vida?
- ¿Los estudiantes exploran diferentes razones para hacerse la cirugía estética?
- ¿Los estudiantes exploran el valor de las diferentes formas de tratar las enfermedades?

[45] Los priones son los agentes causantes de un grupo de patologías neurodegenerativas letales características de mamíferos, también conocidos como encefalopatías espongiformes transmisibles.

Salud mental

- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la relación entre las circunstancias personales y lo bien o mal que se sienten con ellos mismos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo algunas personas tienen algún trastorno mental que les impiden hacer lo que quieren hacer?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo los trastornos mentales de algunas personas interfieren con lo que otros quieren hacer?
- ¿Los estudiantes exploran el grado en que las personas consideran que tienen una enfermedad mental?
- ¿Los estudiantes investigan la variedad de formas existentes para ayudar a las personas a superar la enfermedad mental y mejorar su salud mental?
- ¿Los estudiantes analizan en qué medida se prescriben medicamentos debido a problemas de ansiedad, depresión u otros problemas de salud mental?
- ¿Los estudiantes exploran los efectos de los medicamentos a la hora de reducir los problemas mentales en los cuerpos y las mentes?
- ¿Los estudiantes consideran la relación existente entre la realización de actividades que resultan gratificantes para las personas y su salud mental?

Relaciones

- ¿Los estudiantes discuten sobre la amistad y cómo se pueden profundizar, mantener y perder relaciones de amistad?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta las diferentes formas que existen de relacionarse con conocidos, amigos y familiares?
- ¿El curriculum contempla la variedad y complejidad de las relaciones entre las personas?
- ¿Las situaciones humanas difundidas en televisión y otros medios de comunicación son utilizadas en las clases?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los diferentes significados del amor?
- ¿Los estudiantes reflejan a su manera los sentimientos que les empujan a actuar de manera positiva o negativa hacia los demás y consigo mismos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la importancia de la confianza en las relaciones?
- ¿El curriculum contempla la variedad de formas de "ser una familia"?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta como las relaciones de amistad pueden llegar a transformarse en vínculos de apoyo muy significativos?

Cuidando a los niños

- ¿Los estudiantes aprenden sobre las satisfacciones vitales que pueden provocar un futuro con hijos o sin ellos?
- ¿Los estudiantes exploran cómo se cuida a los niños tanto en su propia comunidad como en otras, así como a nivel nacional e internacional?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las responsabilidades y las posibles dificultades de cuidar niños

Las relaciones sexuales y la educación sexual

- ¿Los docente evitan generalizar sobre los sentimientos sexuales de los alumnos?
- ¿El foco en la educación sexual está puesto tanto en las relaciones y el placer como en el embarazo y las infecciones de transmisión sexual?
- ¿Los estudiantes reciben información completa sobre la incidencia, los riesgos y el tratamiento de las enfermedades de transmisión sexual?
- ¿La educación sexual está vinculada a las diversas elecciones que las personas pueden hacer sobre sus vidas y sus cuerpos?
- ¿Los estudiantes discuten las posibilidades de que exista una profunda amistad entre parejas sexuales y cómo la gente puede sentirse si no hay amistad?
- ¿Los estudiantes discuten acerca de los celos y de cómo estos afectan a las relaciones tanto sexuales como de otros tipos?
- ¿Los estudiantes exploran las diferentes maneras en que las niñas/mujeres y niños/hombres se ven afectados/as por un embarazo?

- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la responsabilidad común de los niños /hombres y las niñas/mujeres en las acciones que desencadenan un embarazo?
- ¿El personal evita presentar la monogamia a largo plazo como la forma en que todo el mundo debería querer organizar sus vidas?
- ¿La educación sexual y relacional concierne a todos los estudiantes ya sean, chicos, chicas, transexuales o intersexuales e independientemente de que se consideren heterosexuales, homosexuales o bisexuales?

Salud y drogas

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la relevancia del uso de drogas legales e ilegales que alteran la mente?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las consecuencias sociales y sanitarias del uso de drogas legales e ilegales?
- ¿Los estudiantes exploran el uso y la adicción a: recetas médicas, drogas legales e ilegales y cómo esto afecta a las mentes, cuerpos y a sus vidas?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las distintas medidas en que las personas consumen alcohol?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las presiones para el consumo de drogas legales e ilegales ejercidas en la publicidad, tiendas, bares, cultura, etc.?

Salud y alimentación

- ¿Los estudiantes exploran lo que hace que los alimentos sean saludables o perjudiciales?
- ¿Se discute si una alimentación sana está ligada al presupuesto familiar?

Salud y ética

- ¿Los estudiantes exploran los argumentos a favor y en contra de la legalización de la producción y distribución de drogas ilegales?
- ¿Se discuten los diferentes puntos de vista de la contribución a la salud del vegetarianismo, veganismo y el comer pescado y carne?
- ¿El centro considera en qué medida la cirugía estética, por razones que no están directamente relacionadas con la salud, puede suponer actuaciones poco éticas por parte del personal sanitario?
- ¿Los estudiantes exploran los intereses de los fabricantes de alimentos en la promoción de alimentos saludables y no saludables?
- ¿Los estudiantes exploran las situaciones en las que las diferentes drogas que salvan y prolongan la vida y los tratamientos médicos están disponibles para los ricos y los pobres a nivel nacional como a nivel mundial?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la forma en que los limitados presupuestos nacionales de salud implican decisiones prioritarias sobre quién puede ser tratado y a qué coste?

Vinculando el pasado, presente y futuro

- ¿Los estudiantes investigan cómo han cambiado los patrones de enfermedad?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la esperanza de vida ha cambiado y cómo podría cambiar en el futuro?
- ¿Los estudiantes exploran cómo los cambios en la esperanza de vida afectan al potencial de las relaciones prolongadas?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo ha cambiado el cuidado y la higiene en el parto y cómo esto ha afectado a la esperanza de vida para las mujeres?
- ¿Los estudiantes consideran que los patrones de las enfermedades podrían cambiar con la creciente resistencia a los antibióticos y a los cambios climáticos?

C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo

A2.3 El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra; B1.12 El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua; B1.13 El centro escolar contribuye a la reducción de residuos; C1.2 Los estudiantes investigan la importancia del agua; C1.5 Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo; C1.8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra; C1.9 Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.

Vinculación a nivel local y global

- ¿Los estudiantes se plantean las diferentes maneras en eque le explicarían su dirección a alguien dependiendo de si vive cerca de ellos, en África, Asia, otro planeta, en otro sistema solar o galaxia y cómo esto influiría en la forma de aprender a escribir a escribir su dirección?
- ¿Los estudiantes toman fotografías de su entorno local y las intercambian con personas de otras partes del país u otras partes del mundo?
- ¿Los estudiantes sacan fotografías, pintan o dibujan los detalles de su entorno local, indicando qué es lo que les gusta y qué les disgusta y explicando los motivos de sus elecciones?
- ¿Los adultos y los estudiantes comprenden la manera en la que el medio ambiente en las distintas partes del mundo afecta a las personas a través del uso de combustibles fósiles, la pérdida de los bosques, terremotos, accidentes nucleares o erupciones volcánicas?
- ¿Los estudiantes consideran cómo su paisaje local ha cambiado con el paso del tiempo?
- ¿Los centros escolares locales invitan a participar a aficionados o profesionales en distintos campos como astrónomos, físicos, químicos, mineros, relojeros, geógrafos, cartógrafos, meteorólogos, científicos del suelo, fotógrafos de paisajes, diseñadores y artistas, escritores y amigos, para compartir su conocimiento del planeta y su aprecio por los paisajes y cielos?
- ¿Los estudiantes llevan un registro de la exactitud de los pronósticos locales del tiempo?

El sistema solar, la galaxia y el universo

- ¿Los estudiantes aprenden que su estrella, el Sol, es una estrella más entre otras muchas?
- ¿Los estudiantes consideran el Sol como fuente de vida en la Tierra?
- ¿Los estudiantes consideran el Sol como fuente de energía en la Tierra?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta el ciclo de vida de las estrellas?
- ¿Los estudiantes investigan la Tierra como uno de los planetas que gira alrededor del Sol?
- ¿Los estudiantes estudian la órbita de la Tierra y cómo hemos llegado al conocimiento de la misma?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de su galaxia, la Vía Láctea y otras galaxias?
- ¿Los estudiantes investigan la forma en que se ven las estrellas en diferentes momentos y desde diferentes lugares?
- ¿Los estudiantes consideran el universo como todas las galaxias y toda la materia?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la gran mayoría del universo está compuesto de hidrógeno y de helio?
- ¿Los estudiantes aprenden que todas las estrellas, los planetas y la vida en la Tierra, incluyendo su cuerpo, ha surgido de la materia en el universo?
- ¿Los estudiantes estudian cómo la luz se produce y viaja desde el Sol y las estrellas?
- ¿Los estudiantes estudian cómo las distancias interestelares se miden en años luz?
- ¿Los estudiantes entienden que es el pasado del universo lo que se estudia, debido al tiempo que tarda la luz en llegar a la Tierra?
- ¿Los estudiantes exploran el desarrollo de la astronomía y el uso de telescopios para investigar el universo?

Gravedad

- ¿Los estudiantes aprenden cómo la gravedad les sostiene y sostiene su planeta?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la gravedad ha esculpido el universo?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la gravedad mantiene al Sol, planetas y lunas en su órbita?

El magnetismo de la Tierra

- ¿Los estudiantes aprenden sobre el campo magnético de la Tierra y los polos magnéticos que este produce?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo el campo magnético de la Tierra ha cambiado y cómo los polos magnéticos se ha invertido?
- ¿Los estudiantes exploran el papel del campo magnético de la Tierra en la protección de la atmósfera mediante la desviación de las partículas cargadas de viento solar?

Tiempo, relojes y calendarios

- ¿Los estudiantes aprenden sobre el tiempo y la forma que tenemos de medirlo?
- ¿Los estudiantes han interiorizado el "año" como medida de tiempo que tarda la Tierra en orbitar alrededor del Sol?
- ¿Entienden los estudiantes la forma en que la rotación de la Tierra produce el día y la noche?
- ¿Los estudiantes investigan cómo la inclinación de la Tierra produce las estaciones?
- ¿Los estudiantes consideran la órbita de la Luna alrededor de la Tierra como una medida de los meses?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la longitud y la latitud y la forma en que el tiempo se establece a partir de la longitud cero en el meridiano Greenwich?
- ¿Los estudiantes examinan los periodos geológicos de tiempo en la historia de la Tierra?
- ¿Los estudiantes investigan diferentes maneras de hacer calendarios y cómo éstas han cambiado?

La Tierra y su Luna

- ¿Los estudiantes consideran el origen de la Luna como un pedazo de Tierra que se separó por el choque con otro planeta?
- ¿Los estudiantes estudian la composición de la Luna y las implicaciones del descubrimiento de agua en su superficie?
- ¿Los estudiantes investigan el tamaño y la distancia de la Tierra a la Luna y cómo esto permite que ocurran los eclipses totales de Sol?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo la Luna crea las mareas?
- ¿Los estudiantes consideran cómo las mareas se verían afectadas si la Luna estuviera más cerca de la Tierra?
- ¿Los estudiantes investigan cómo el giro y la estabilidad de la Tierra será afectado por el aumento de la distancia de la Luna a la Tierra?

Los océanos

- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la extensión de los océanos y cómo fluctúan por el paso del tiempo?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la transmisión de energía de las olas?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los efectos de las olas y las mareas en el cambio de los paisajes costeros?
- ¿Los estudiantes investigan la forma en que la arena se produce y configura las playas?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las causas y los efectos de los maremotos o tsunamis?

La Tierra

- ¿Los estudiantes investigan cómo la superficie de la Tierra se mueve a lo largo de las fallas en las placas tectónicas?
- ¿Los estudiantes conocen los continentes y su continuo movimiento?
- ¿Los estudiantes conocen la formación de montañas, valles, ríos, lagos y otros paisajes?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la estructura de la rocas en la superficie del planeta y sobre cómo y cuándo se forman?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la formación de los suelos?

Dentro de la Tierra

- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la estructura interna de la Tierra?
- ¿Los estudiantes estudian cómo el interior de la Tierra se pone al descubierto cuando se producen terremotos, volcanes, géiseres y aguas termales?

Materiales de la Tierra

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la composición de la Tierra, sus elementos de origen natural y moléculas?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre cómo los elementos y las moléculas existen de manera natural en forma de gases, líquidos, pero principalmente sólidos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los átomos y las moléculas se pueden reorganizar para formar gases, líquidos y sólidos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los elementos de la Tierra se formaron durante el ciclo de vida de las estrellas?
- ¿Los estudiantes estudian la estructura interna de los átomos?

Los recursos de la Tierra

- ¿Los estudiantes aprenden cómo la gente ha dado un valor económico especial a algunos de los materiales de la Tierra, como los diamantes y el oro?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo son y han sido explotados los recursos de la Tierra para beneficio personal y de la humanidad por medio de la perforación terrestre , la minas y las canteras?

La atmósfera y su estructura

- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la composición de la atmósfera, cómo se formó, su importancia para la vida y cómo y por qué cambia?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo pueden conservar la atmósfera?
- ¿Los estudiantes consideran la ligereza de la atmósfera en relación con el diámetro de la Tierra?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las propiedades aislantes de la atmósfera?
- ¿Los estudiantes aprenden que la materia de la atmósfera está más concentrada cerca de la Tierra?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la temperatura de la atmósfera es mayor cerca de la Tierra?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la importancia de la capa de ozono en la absorción de la radiación?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los diferentes efectos que la tierra y el mar tienen en la temperatura del aire?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la presión sobre la atmósfera influye en la temperatura?

Clima y tiempo (ver C1.2 Los estudiantes investigan la importancia del agua: El agua y el clima)

- ¿Los estudiantes consideran las variaciones en el clima de todo el mundo y cómo esto es una consecuencia de la relación de la Tierra con el Sol?
- ¿Los estudiantes consideran cómo el clima varía en relación con los mares y las montañas?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo se producen los vientos?
- ¿Los estudiantes estudian cómo se mueven los vientos de alta a baja presión atmosférica?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la formación de tormentas, huracanes, tifones, tornados, tormentas de arena?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta los efectos de vientos regulares "como los monzones y los vientos alisios "en cómo las personas planifican sus vidas y sus movimientos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los fenómenos meteorológicos, por ejemplo: la Corriente del Golfo, El Niño y La Niña?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo las corrientes en chorro afectan a los tiempos de vuelo en los aviones?

Comprendiendo el cambio climático

- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la naturaleza de los gases de efecto invernadero, sus fuentes y su duración en la atmósfera?
- ¿Los estudiantes comprenden que el vapor de agua, como gas de efecto invernadero, contribuye al aumento de las temperaturas?

- ¿Los estudiantes exploran los efectos de la industrialización en el uso de combustibles fósiles y en la producción de gases de efecto invernadero?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo funciona el efecto invernadero y cómo se acelera el calentamiento global?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la contribución de la actividad humana en la producción de gases de efecto invernadero y en el cambio climático a través de combustibles fósiles, la destrucción de los bosques y el aumento del consumo de carne y productos manufacturados?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo el calentamiento global produce: cambios en el comportamiento animal y vegetal, pérdida de bosques, cambios en los patrones de las enfermedades, clima extremo, aumento del nivel del mar, inundaciones, deslizamientos de tierra, pérdida de hielo del Ártico y la Antártida, retroceso de los glaciares, amenazas al suministro de agua y la seguridad alimentaria?
- ¿Los estudiantes consideran cómo el aumento de los niveles de dióxido de carbono en la atmósfera acidifica los mares con consecuencias para los corales y otras especies marinas?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la pérdida de permafrost –capa de hielo permanente en el suelo– que afecta a un cuarto de las tierras del hemisferio norte, y cómo esto conduce a la caída de árboles y edificios y la liberación de metano y dióxido de carbono de la materia orgánica muerta?

La lucha contra el cambio climático

- ¿Los estudiantes investigan cómo el calentamiento global puede ser disminuido y reducido por la eficiencia energética, la reducción del consumo, una menor dependencia de los combustibles fósiles y el creciente uso de las energías renovables?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los argumentos a favor y en contra de la energía nuclear como una forma de reducir la dependencia de los combustibles fósiles?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta los argumentos a favor y en contra del uso de la tierra para los biocombustibles?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta los argumentos a favor y en contra de las empresas y los gobiernos que compensan sus emisiones de gases de efecto invernadero mediante la plantación de árboles?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los acuerdos internacionales para combatir el cambio climático y qué es lo que sus partidarios y sus críticos dicen de ellos?
- ¿Los estudiantes investigan la manera en que la gente se ha adaptado a los cambios climáticos?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los intentos de algunos movimientos sociales de realizar una transición a una vida con un consumo reducido, consumiendo alimentos orgánicos locales, y haciendo un menor uso de combustibles fósiles?

El planeta y la ética (ver A2.3 El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra)

- ¿Los estudiantes exploran cómo la conservación de los recursos es un imperativo para el bienestar humano y animal?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la reducción de la capa de hielo en el Ártico y la Antártida podría animar a algunos a seguir explotando los recursos del planeta?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la acción humana puede reducir el deterioro ambiental del planeta?
- ¿Los estudiantes exploran cómo la degradación ambiental y el calentamiento global afecta a unos más que otros, de acuerdo a la pobreza, el género y el poder?
- ¿Los estudiantes consideran la forma en que la pobreza y la riqueza pueden generar la falta de conservación de los recursos no renovables?

Vinculando el pasado, presente y futuro

- ¿Los estudiantes aprenden que los climas han cambiado en el pasado y que pueden cambiar en el futuro?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo surgió la regulación del tiempo en todo el mundo?
- ¿Aprenden los estudiantes sobre la forma en que el ambiente se ha deteriorado y se ha mejorado a nivel local y global?
- ¿Los estudiantes consideran cómo el crecimiento de las poblaciones y el consumo puede aumentar las presiones sobre el medio ambiente?

C1.8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra

A2.3 El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra; B1.12 El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua; B1.13 El centro escolar contribuye a la reducción de residuos; C1.2 Los estudiantes investigan la importancia del agua; C1.5 Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo; C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo; C1.9 Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.

Vinculación a nivel local y global

- ¿Se anima a los estudiantes a grabar, a través de la escritura, dibujo, video, audio y fotografía, la variedad de vida animal y vegetal en los edificios, terrenos y en los alrededores del centro escolar?
- ¿Los estudiantes participan en proyectos de restauración de arroyos, ríos, plantas y vida silvestre en peligro de extinción?
- ¿El centro escolar está vinculado a organizaciones nacionales e internacionales que pueden ofrecer oportunidades para explorar la diversidad vegetal y animal?
- ¿El centro escolar cuenta con el apoyo de sociedades de jardinería local, apicultores, viveros de plantas, organizaciones de bienestar animal, ecologistas, y defensores del medio ambiente?
- ¿Constituyen temas de aprendizaje los cambios de estaciones, el crecimiento de los árboles y otras plantas, y la migración de las aves y otros animales?
- ¿Los estudiantes consideran los efectos que sus gatos tienen en las aves y pequeños mamíferos?
- ¿Tiene el centro un estanque para el estudio de las criaturas y plantas de agua?
- ¿El centro escolar contribuye al desarrollo de las poblaciones de aves locales, a través de la alimentación, nidos y campañas para la preservación de los hábitats?
- ¿El centro escolar fomenta la creación de hábitats para animales vulnerables por el deterioro ambiental, como las abejas y las ranas?
- ¿Las plantas que crecen en los terrenos del centro se adaptan a las condiciones climáticas locales?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la manera en que los animales y las plantas se adaptan a las condiciones de las diferentes partes del mundo?
- ¿Los estudiantes trabajan con una especie animal cada día en el rincón de las especies del mundo (ubicado en un rincón de la clase) y se indica el lugar donde se encuentra y en qué cantidad?

Los principios ecológicos

- ¿Son los principios ecológicos considerados como una forma de vincular el funcionamiento de un centro a los principios que sustentan la vida?[46]
- ¿Los principios que rigen nuestro sistema de vida son la sumisión, la competición y la dominancia y se ven reflejados en las escuelas?
- ¿Se ve la vida apoyada en *sistemas anidados,* cada uno de los cuales dependiente de las relaciones con sistemas más amplios y, en última instancia, del planeta y el universo?
- ¿Se ve la existencia de los seres vivios como *redes* interdependientes??[47]
- ¿Se entiende que las interacciones dentro de los ecosistemas pueden estar controladas por *ciclos* de agua y otros nutrientes?
- ¿La vida es vista como dependiente de los *flujos* de energía que parten de la energía del Sol?
- ¿Se entiende que todo el medio ambiente está en un constante estado de *desarrollo*?
- ¿Son los ecosistemas saludables (comunidades biológicas en ambientes físicos distintivos) vistos como autorregulados, en un estado de *equilibrio dinámico?*
- ¿Los estudiantes entienden que el equilibrio de los ecosistemas pueden estar tan afectado que dejen de auto-regularse?

[46] Un ejemplo de un estudiante de quince años, recogido en Stone, M. (2009). *Smart by Nature: Schooling for sustainability,* (pp174-183). Healdsburg: Watershed Media.

[47] Los seis conceptos en cursiva aquí están tomados de Fritjof Capra. (2005). *Speaking nature's language.* En M. Stone. y Z. Barlow. *Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world.* San Francisco: Sierra Club Books.



Actitudes hacia los demás seres vivos

- ¿Los estudiantes exploran sus sentimientos sobre el mundo natural de las plantas, animales y microbios?
- ¿Los estudiantes analizan cuáles son sus actitudes y las de otras personas en cuanto a la conservación de animales y plantas?
- ¿Los adultos y los estudiantes entienden que comparten ecosistemas con otros seres vivos?
- ¿Los estudiantes comprenden que ellos mismos están hechos de los mismos elementos que otros seres vivos?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta que ellos necesitan de otras especies para vivir?
- ¿Los estudiantes consideran la belleza y el valor de aquellos animales y las plantas que quizás les disgusten, como por ejemplo, las arañas, babosas, avispas, serpientes, ortigas y cardos?

Comprensión de la biodiversidad

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la variedad de seres vivos como animales, plantas, hongos, bacterias y otros organismos unicelulares?
- ¿Los estudiantes exploran la idea de que la gran mayoría de los organismos vivos son microorganismos unicelulares?
- ¿Los estudiantes aprenden que la gran mayoría de los animales son insectos?
- ¿Se estudia la biodiversidad y la variedad genética dentro de una misma especie?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la variedad de ecosistemas que existen en la tierra, en el agua y en los márgenes entre ellos?
- ¿Los estudiantes comprenden la importancia de los productos químicos, las rocas, la tierra, la vivienda, los alimentos, el oxígeno y el agua para el ecosistema?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo las plantas, animales, microorganismos y su medio ambiente interactúan para formar el auto-mantenimiento de los ecosistemas?
- ¿ Los estudiantes son conscientes de que dependen para su bienestar de la salud de otras especies, como las abejas para la polinización y las bacterias para la digestión?
- ¿Los estudiantes exploran la forma en que la diversidad de especies varía con el clima, la altitud, los depredadores y el éxito con que determinadas especies colonizan un ecosistema?
- ¿Los estudiantes exploran el grado en que se descubren nuevas especies y se pierden otras muchas?

Comprendiendo la evolución

- ¿Los estudiantes investigan la forma en que los registros fósiles muestran la biodiversidad en los diferentes períodos geológicos?
- ¿Los estudiantes consideran que los fósiles contribuyen a la comprensión de la evolución?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la naturaleza de las especies y cómo han evolucionado?
- ¿Los estudiantes aprenden las razones por las cuales las especies sobreviven, mueren o se extinguen?

La clasificación de los seres vivos y los ecosistemas

- ¿Los estudiantes exploran las diferentes maneras en que podemos agrupar a los seres vivos, por ejemplo: por su apariencia, tamaño, descendencia y según su utilidad como alimento o en la medicina?
- ¿Los estudiantes exploran maneras de dividir a los seres vivos jerárquicamente desde los dominios a las las especies?
- ¿Los estudiantes aprenden que los diferentes ecosistemas se pueden agrupar en los biomas en relación con el clima, la latitud, la altitud, el agua dulce y los océanos?

Comprensión de los sistemas de soporte vital

- ¿Los estudiantes identifican las cadenas y redes alimenticias?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo las redes alimentarias implican el sol, los productores de plantas, los consumidores de animales, carroñeros y descomponedores de hongos y bacterias?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el ciclo del nitrógeno y de cómo su contribución al equilibrio ecológico puede verse alterado por el uso excesivo de fertilizantes?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el ciclo del carbono y cómo su contribución al equilibrio ecológico se puede interrumpida por la pérdida de bosques y el uso de los combustibles a base de carbono?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el ciclo del agua y cómo la disponibilidad de agua para los seres vivos puede ser alterada por la contaminación y la construcción de represas y los desvíos de los ríos?

La estructura de los seres vivos

- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las estructuras internas de las plantas y los animales?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la variedad celular de plantas y animales?
- ¿Los estudiantes aprenden que todas las células en los animales se forman a partir de células comunes del embrión?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los genes y los cromosomas?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los genomas únicos de cada especie?
- ¿Los estudiantes investigan la ascendencia común descubierta en los genomas de diferentes plantas y animales?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los genes pueden ser modificados de forma natural y artificial?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los seres vivos se construyen a partir de moléculas?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo las moléculas que constituyen los seres vivos, se basan en un pequeño número del número total de elementos químicos (59% de hidrógeno, 24% de oxígeno, 11% de carbono,4% de nitrógeno, 2% otros)?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo las interacciones de las moléculas de los seres vivos se exploran en la bioquímica?
- ¿Los estudiantes investigan la composición de los esqueletos, conchas y corales?

Amenazas a la biodiversidad

- ¿Los estudiantes conocen la creciente aceleración en la pérdida de especies de animales y plantas a nivel mundial?
- ¿Los estudiantes exploran las causas de las extinciones masivas de especies en el pasado y la amenaza de los seres humanos en la "extinción del Holoceno" en el presente?

El crecimiento demográfico y el consumo

- ¿Los estudiantes analizan los efectos del aumento de la población humana en los hábitats de plantas y animales?
- ¿Los estudiantes consideran la lentitud en la actuación con que las poblaciones humanas responden a la reducción de las tasas de natalidad?
- ¿Los estudiantes exploran la forma en que el crecimiento de la población se reduce con la reducción de la pobreza?
- ¿Los estudiantes identifican cómo los efectos del crecimiento de la población humana dependen de la cantidad de recursos que se consumen?

Caza

- ¿Los estudiantes conocen la amenaza de las especies producto de la caza legal e ilegal y de la pesca?
- ¿Los estudiantes exploran el comercio internacional de especies en peligro de extinción?

La pérdida del hábitat

- ¿Los estudiantes se documentan sobre la reducción de los bosques en distintos países y sus implicaciones para el mantenimiento de las especies de animales y plantas?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta lo que implica tener la mitad de toda la diversidad de especies dentro de los bosques tropicales?
- ¿Los estudiantes exploran la pérdida de hábitat como producto de la creciente urbanización y la red de carreteras?
- ¿Los estudiantes consideran la fragmentación del hábitat como consecuencia de la construcción de carreteras y la agricultura?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta las pérdidas de hábitats naturales de distintas especies?

La Contaminación y las enfermedades

- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la constante amenaza de los hábitats de agua dulce expuestos a contaminación?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta los efectos sobre la biodiversidad del uso de herbicidas e insecticidas?
- ¿Los estudiantes investigan la creciente cantidad de residuos industriales y aguas residuales sin tratar en ríos y mares?
- ¿Los estudiantes consideran la amenaza a la biodiversidad por parte de enfermedades de plantas y animales?

La repoblación y la extinción de especies

- ¿Los estudiantes tienen en cuenta los posibles efectos negativos de la introducción de plantas de otros eco-sistemas sobre las especies locales, al ser aquellas más capaces de competir por los nutrientes, el agua y la luz?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los efectos de repoblar artificialmente el hábitat con especies más capaces de competir por el alimento y el agua que las existentes en el ecosistema?
- ¿Aprenden los estudiantes sobre la forma en que la pérdida de una planta o un animal afecta a un ecosistema y a la supervivencia de otras plantas y animales?

Métodos de agricultura y pesca

- ¿Los estudiantes consideran la sobreexplotación de la tierra y de los mares como una amenaza a las especies?
- ¿Los estudiantes exploran la gran reducción en las cepas de los cultivos como resultado de los métodos de cultivo industriales en sus propios países y en otros en comparación con la gran variedad de cultivos en países que utilizan métodos menos mecanizados?
- ¿Los estudiantes aprenden los diferentes métodos de pesca y cómo cada uno de ellos afectan a las especies marinas?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la reducción de la diversidad genética (a través de cría selectiva) puede hacer a las plantas más vulnerables a las enfermedades?
- ¿Los estudiantes consideran las amenazas para la diversidad genética por la introducción de cultivos modificados genéticamente?

El cambio climático *(Ver C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo)*

- ¿Los estudiantes exploran los efectos sobre la biodiversidad del cambio climático producido por los humanos?

Mejorando la biodiversidad

- ¿Los estudiantes investigan los esfuerzos de conservación de animales y plantas en su país y en todo el mundo?
- ¿El centro escolar elabora un plan para incrementar la biodiversidad de su entorno?
- ¿Los adultos y los estudiantes aprenden sobre distintas formas de promover la vida salvaje compaginándola con el cultivo de la tierra?
- ¿Los estudiantes investigan la forma en que el número de peces y animales puede ser restaurado aplicando restricciones de pesca y la caza?
- ¿Los estudiantes examinan la medida en que los zoológicos pueden contribuir a la conservación de las especies?
- ¿Los estudiantes exploran el grado en que se reduce la pérdida de hábitats para los animales y las plantas?



La biodiversidad y la ética

- ¿Los estudiantes consideran que la pobreza puede conllevar despreocupación por el medio ambiente?
- ¿Se ha animado a los estudiantes a apreciar la belleza de la diversidad de los seres vivos que viven en su hábitat natural?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta los argumentos a favor y en contra de la preservación de la diversidad de plantas y animales?
- ¿Los estudiantes son conscientes de las propiedades medicinales de las plantas y el pequeño número de plantas que han sido investigadas por estas propiedades?
- ¿Los estudiantes exploran la forma en que la variación de las especies de plantas puede proporcionar nuevas cepas cuando los cultivos se vuelven vulnerables a insectos o enfermedades?
- ¿Los adultos y los estudiantes consideran los efectos sobre la conservación de la biodiversidad discutidos por la comunidad internacional a través de la "Convención sobre la Diversidad Biológica, Estrategias Nacionales de Biodiversidad y Planes de Acción" (NBSAP), y lo que se deriva de ella?
- ¿Los adultos y los estudiantes consideran hasta qué punto no se consiguieron los objetivos internacionales para reducir la pérdida de especies para el año 2010?
- ¿Los adultos y los estudiantes consideran la forma en que las corporaciones internacionales se rigen y pueden ser reguladas para revertir la contaminación, la sobreexplotación y la reducción de los hábitats?
- ¿El centro escolar tiene en cuenta el valor de vincularse a la década de la biodiversidad de la ONU 2011-2020?

Vinculando el pasado, presente y futuro

- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la forma en que el panorama ha cambiado en su área a través de, por ejemplo, la presencia de arbustos y árboles, el cultivo, la construcción de carreteras y edificios y su efecto sobre los animales y las plantas?
- ¿Los estudiantes exploran las diferentes maneras en que los seres vivos han sido agrupados históricamente por los seres humanos en su país y alrededor del mundo?
- ¿Los estudiantes consideran los procesos de cambio que han sufrido los animales y plantas de su país y otros países?
- ¿Los estudiantes son conscientes de las consecuencias futuras de mantener la tasa actual de extinción de especies?
- ¿Los estudiantes son conscientes del futuro si se reduce y detiene la extinción de especies y cómo esto podría lograrse?

C1.9 Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía

B1.12 El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua; C1.7 Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo; C1.8 Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.

Vinculación a nivel local y global

(Ver B1.12 para las actividades que relacionan el uso de combustible a la zona escolar y local)

- ¿Los estudiantes investigan la variedad de formas bajo las cuales se produce la electricidad en su localidad?
- ¿Los estudiantes rastrean el suministro de electricidad desde su producción hasta su llegada a centros escolares y hogares?
- ¿Los estudiantes exploran el suministro de gas, petróleo, gasolina y diesel, desde la extracción hasta su uso en casa y en el centro escolar?
- ¿Los proveedores locales de combustible, los usuarios de los paneles solares, turbinas eólicas, térmicas y bombas de calor contribuyen al plan de estudios?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los combustibles que se utilizan en diferentes partes del mundo?
- ¿Los estudiantes conocen los combustibles que consumen diferentes grupos de personas en su propio país y en otros?

Comprendiendo la energía

- ¿El equipo educativo analiza la "energía" de una manera que ayuda a los estudiantes a entender la variabilidad de significados con los que se usa, al mismo tiempo que evita el conflicto con su uso en la física?
- ¿Se entiende la energía como la capacidad de hacer que algo se mueva; para realizar un trabajo?
- ¿Se entiende a las personas y a los animales como fuente de energía que pueden trabajar en las máquinas y llevar cargas?
- ¿Los estudiantes analizan de dónde proviene la energía en sus cuerpos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre las fuentes de energía que se necesitan para cocinar, para la refrigeración, calefacción, iluminación, el hogar y la máquinas industriales y de transporte?
- ¿Los estudiantes consideran en qué medida el Sol es la fuente de energía en la Tierra?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la energía solar contribuye a la creación de los combustibles a base de carbono y otras fuentes de energía como el viento y las olas?
- ¿Los estudiantes entienden cómo las plantas convierten la energía del Sol en alimentos y combustible?
- ¿Los estudiantes consideran el origen de la energía que proviene del núcleo de la tierra, las mareas y la fisión nuclear?
- ¿Los estudiantes consideran cómo la energía solar se originó tras la formación del Universo que supuso el colapso gravitacional de la materia y la fusión nuclear?
- ¿Los estudiantes reflexionan sobre si, en un universo que surge a partir de cero materia y cero energía y en el que existe conservación de esta última, la suma total de la energía y la materia seria igual a cero?
- ¿Los estudiantes exploran cómo la energía del interior de la Tierra ha dado lugar a la deriva continental, cordilleras, volcanes en erupción y los terremotos?
- ¿Los estudiantes entienden que la energía tiene diferentes formas (magnética, cinética, calorífica/térmica, lumínica/radiación, química, sonora, eléctrica, gravitacional, elástica y nuclear)?

Fuentes de energía renovable y no renovable

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la energía renovable del sol, el viento, los ríos, las plantas o la biomasa, las olas, las bombas de calor y la geotermia?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo el hidrógeno puede ser producido como un combustible renovable que puede generarse con otras fuentes de energía, tanto renovables como no renovables?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la madera se utiliza como una fuente renovable y no renovable de combustible en las diferentes partes del mundo?

- ¿Los estudiantes exploran cómo el viento se ha utilizado como una fuente directa de energía en los molinos de viento?
- ¿Los estudiantes aprenden que el carbón, petróleo, gas y uranio son fuentes no renovables?
- ¿Los estudiantes investigan cómo las fuentes no renovables de energía se extraen de la tierra y mares?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo el petróleo se refina para su uso en motores de gasolina, diesel y reactores?

La producción de electricidad

- ¿Los estudiantes aprenden cómo se produce la electricidad mediante la conversión de fuentes renovables y no renovables de energía?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la electricidad se puede producir utilizando fuentes renovables con poder hidroeléctrico a partir de ríos, olas y mareas, turbinas eólicas, energía geotérmica, bombas de calor y energía solar?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la electricidad se puede producir a partir de fuentes no renovables de energía como el carbón, el gas y las centrales nucleares?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el uso de vapor en la generación de electricidad?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de turbo-alternadores y el papel del magnetismo en su interior?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la generación de electricidad es sensible a la reducción del consumo de electricidad en casas y centro escolar?

Suministro de energía y almacenamiento

- ¿Los estudiantes aprenden cómo se transportan los combustibles?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo se almacenan los combustibles?
- ¿Los estudiantes aprenden que los gases pueden ser almacenados en forma de líquidos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la electricidad se suministra a los hogares y edificios en la red nacional?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la electricidad producida a nivel local puede contribuir a la red nacional?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la electricidad puede ser almacenada en baterías?

El negocio de los combustibles

- ¿Los estudiantes aprenden quién gana dinero de la extracción y distribución de combustibles y de la generación y distribución de energía eléctrica?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta los costes correspondientes a la producción de electricidad con fuentes renovables y no renovables?
- ¿Los estudiantes exploran cómo las condiciones financieras se pueden cambiar con la producción de energía a favor de fuentes renovables o no renovables?
- ¿Los estudiantes consideran los intereses de los productores de energía en fomentar el consumo en lugar de la conservación?

Reducir el uso de los combustibles a base de carbono

- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la cantidad de electricidad generada por combustibles no renovables basados en fósiles (90%), y sus implicaciones en las emisiones de gases de efecto invernadero y cómo se pueden reducir?
- ¿Los estudiantes consideran cómo la demanda de electricidad puede ser reducida mediante un uso más eficiente?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo el uso de los combustibles a base de carbono se pueden reducir mediante la disminución del consumo de bienes que dependen de ellos?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la forma en que se puede desafiar a las presiones para consumir de los gobiernos, la publicidad, tiendas y empresas?
- ¿Los estudiantes consideran cómo el consumir se convierte en parte de nuestra identidad y las consecuencias de que el consumo nos haga sentir bien?
- ¿Los estudiantes exploran en qué medida tenemos que cambiar si queremos consumir menos?



La ética del uso de combustibles

- ¿Aprenden los estudiantes sobre los peligros humanos y el medio ambiente en la extracción de petróleo, gas, carbón y uranio fisionable de la tierra y los mares?
- ¿Los estudiantes investigan el grado en que los ciudadanos de un país productor de combustible se benefician de la extracción de petróleo u otros combustibles de sus tierras?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el cambio de la disponibilidad de la madera como combustible y las consecuencias de su uso en el medio ambiente?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta los argumentos a favor y en contra de la propiedad nacional de la extracción de combustibles y la producción de electricidad?
- ¿Los estudiantes aprenden los riesgos para el medio ambiente causados por la extracción de las fuentes menos accesibles de petróleo bajo el mar o por debajo de las capas de hielo?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo los países están dispuestos a ir a la guerra para asegurar sus suministros de petróleo y gas?
- ¿Los estudiantes aprenden las consecuencias que la producción a gran escala de biomasa (combustible de las plantas) tiene para la destrucción de los hábitats de las plantas y los animales y la menor disponibilidad de tierras para el cultivo de alimentos?
- ¿Los estudiantes aprenden los efectos de la producción de combustibles de biomasa en el precio de los alimentos?
- ¿Los estudiantes comparan los costes humanos y los peligros de las diferentes formas de producción de energía?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta las consecuencias en la organización de la sociedades derivadas de garantizar la seguridad de los residuos nucleares durante cientos de años?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la interconexión entre los combustibles nucleares y las industrias de armas?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los proveedores de energía difieren en su compromiso con el uso de fuentes renovables y cómo esto podría afectar a las decisiones tomadas por las familias y las centro escolares?

Vinculando el pasado, presente y futuro

- ¿Los estudiantes aprenden sobre el cenit del petróleo y cómo la gente se adapta a medida que disminuye su disponibilidad?
- ¿Los estudiantes investigan cómo la disponibilidad de petróleo afecta al desarrollo de motores de gasolina, diesel y a reacción?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la gente cocinaba, iluminaba y calentaban sus hogares en el pasado?
- ¿Los estudiantes exploran el cambio en el uso de combustibles de madera, turba, carbón, gas y petróleo?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo y por qué está cambiando el consumo de combustible en diferentes partes del mundo?
- ¿Los estudiantes analizan cómo la gente va a calentar sus hogares, viajar y hacer las cosas en el futuro?

C1.10 Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación

A1.8 El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo; C1.11 Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.

Vinculación a nivel local y global

- ¿Los periodistas locales y los propietarios de periódicos, diseñadores de sitios web, hardware y software, los productores, escritores de no-ficción y empresas telefónicas contribuyen al curriculum?
- ¿Los estudiantes exploran en qué partes del mundo se hablan los idiomas de los diferentes estudiantes del centro escolar?
- ¿Los estudiantes se comunican tanto con otros a nivel local como con aquellos que viven en otras localidades distantes, a través de la comunicación escrita en papel, comunicación virtual y en línea (correo electrónico) y por teléfono?
- ¿Los estudiantes aprenden en qué medida las personas se comunican de formas similares y diferentes en todo el mundo, por ejemplo, a través del habla y la escritura y el uso de la tecnología?
- ¿El centro escolar está vinculado a otros centros a nivel local, nacional e internacional?

Los medios de comunicación

- ¿Los estudiantes investigan la comunicación a través del habla, la escritura, periódicos, libros, radio, televisión, Internet, tecnología de apoyo, teléfonos móviles, teléfonos fijos, e-mails y redes sociales?
- ¿Los estudiantes investigan el papel de los medios de comunicación para influir en las actitudes, creencias y conocimientos?
- ¿Los estudiantes consideran cómo ellos y otros se ven influidos por la publicidad?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el desarrollo de Internet y cómo se utiliza?
- ¿Los estudiantes aprenden en qué medida los ordenadores se utilizan para adquirir conocimientos, para participar en redes sociales y para jugar?

Lenguas y dialectos

- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los idiomas hablados y escritos en el mundo, su distribución geográfica y su interconexión?
- ¿Los estudiantes exploran las diversas razones que existen para aprender idiomas, como por ejemplo: motivos de trabajo, turismo, investigación o simplemente el placer de comunicarse con personas de otros países?
- ¿En el centro escolar se anima a todos los estudiantes y adultos a aprender otros idiomas o lengua de signos?
- ¿Se ayuda a los estudiantes a hablar, leer y escribir en su lengua materna?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo se está reduciendo la diversidad lingüística en el mundo?
- ¿Los estudiantes investigan cómo y por qué el Inglés se ha convertido en la principal lengua del mundo?
- ¿Los estudiantes exploran los efectos de que el Inglés se convierta en un idioma global en la educación de los estudiantes?
- ¿Los estudiantes investigan el efecto de Internet sobre la forma de comunicarse en todo el mundo?

Superar las barreras de la comunicación

- ¿Los estudiantes entienden cómo la comunicación puede ser interferida por el uso de códigos y jergas para entenderse dentro de grupos en particular?
- ¿Los estudiantes consideran que el diálogo depende de la compensación de poder entre los hablantes y oyentes?
- ¿Se enseña a los estudiantes a escuchar, leer, escribir y reflexionar cuidadosamente como ayuda para la comunicación?
- ¿Se enseña a los estudiantes a desarrollar la precisión en la comunicación oral y escrita?

- ¿Los estudiantes exploran aquello que puede impedir la comunicación en las diferentes comunidades y culturas, dentro de un país y entre países?
- ¿Los estudiantes exploran los factores que pueden impedir y ayudar a la comunicación entre generaciones?
- ¿Los estudiantes aprenden los diferentes papeles que juegan los gestos y las expresiones faciales en la comunicación?

Comunicación y tecnología de la comunicación empresarial

- ¿Los estudiantes exploran distintos medios de comunicación como el teléfono, la televisión, los periódicos, la radio, la publicidad, el hardware y software de ordenadores, los sitios web y los negocios de juegos de ordenador?
- ¿Los estudiantes exploran la forma en que el software informático ha cambiado la interacción entre empresas?
- ¿Los estudiantes exploran la forma en que el software de negocios ha cambiado las universidades y los centro escolares?
- ¿Los estudiantes exploran cómo la gente gana dinero de la venta en Internet?
- ¿Los estudiantes consideran cómo ganan dinero los que crean los motores de búsqueda y redes sociales?
- ¿Los estudiantes exploran el trabajo de los profesores, traductores e intérpretes?

Comunicación, tecnologías de la comunicación y ética

- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las diferencias existentes entre los hogares en el acceso a las tecnologías de la comunicación?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo el abastecimiento de los minerales usados en la fabricación de teléfonos móviles puede alimentar los conflictos en los países económicamente pobres?
- ¿Los estudiantes exploran los beneficios y los riesgos de Internet?
- ¿Los estudiantes consideran cómo las lenguas presentes en los diferentes países, los acentos y el vocabulario son valorados y devaluados en cada uno de ellos y pueden estar asociados a una determinada posición social percibida?

Vinculando el pasado, presente y futuro

- ¿Los estudiantes aprenden del pasado a partir de historias orales y escritas?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la información sobre nuestro pasado se transmite a través de registros geológicos, fósiles, construcciones y otros objetos, símbolos y documentos?
- ¿Los estudiantes aprenden que las formas de comunicación han cambiado y están cambiando, con ejemplos como la desaparición de algunas lenguas, el aumento y la propagación del Inglés y el uso de teléfonos y ordenadores?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo otros idiomas pueden llegar a ser más dominantes que el español por el poder económico de algunos países?
- ¿Los estudiantes investigan la evolución de los medios de comunicación desde sus inicios hasta hoy a través del desplazamiento a caballo, el fuego, el humo, el telégrafo, el teléfono, el teléfono móvil, y el teléfono multimedia?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el desarrollo de la radio y la televisión como medio de comunicación a distancia?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los cambios en los medios de comunicación han alterado la forma en la las personas "pasan el tiempo"?

C1.11 Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música

Vinculación a nivel local y global

- ¿El centro anima a los artistas locales, fotógrafos, compositores, músicos, poetas, escritores y otros artistas a exponer y compartir sus conocimientos en el centro escolar?
- ¿El centro escolar tiene un festival donde puedan participar los estudiantes y los adultos del centro escolar y de su localidades circundantes?
- ¿Se invita a los estudiantes y a sus familias a visitar el arte local y los talleres artesanales?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta que existen diferencias entre sí en lo que les gusta ver, leer y escuchar?
- ¿Los estudiantes investigan cómo se producen sus libros, programas de televisión y películas favoritos?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta las diferencias en el arte, la música, el teatro y la poesía que se producen en diferentes partes del mundo?
- ¿Los estudiantes consideran cómo el arte, la música o el teatro de un país es acogido en otro?
- ¿Los estudiantes entienden que todos los países tienen escritores contemporáneos, artistas, bailarines, músicos, y que fijarse únicamente en las tradiciones de los países en vías de desarrollo da lugar a estereotipos?
- ¿Los estudiantes aprenden que todas las formas de arte implican una fusión de influencias?

Desarrollando intereses

- ¿Se considera que todo estudiante tiene potencial para ser un escritor creativo, cuentacuentos, poeta, cineasta, fotógrafo, cantante, bailarín, músico, actor, pintor, escultor, ceramista, etc.?
- ¿Se anima a los estudiantes a desarrollar sus intereses en las artes creativas participando en actividades fuera del centro escolar?
- ¿Hay una variedad de oportunidades para escuchar canto, música, cuentos, poesía y ver fotografías, cine, teatro, danza y artes visuales?
- ¿Se alienta a los estudiantes a descubrir y a apreciar el arte, la danza, el teatro y la música?

Música

- ¿Se anima a los estudiantes a interactuar con una variedad de formas musicales?
- ¿Todos los estudiantes tienen oportunidades de aprender y tocar una gran variedad de instrumentos de cuerda, metal, madera y percusión?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la composición musical y la forma de transmitir sentimientos y significados?
- ¿Hay oportunidades para participar en los coros?
- ¿El centro escolar desarrolla un repertorio de canciones que todo el mundo conoce?
- ¿El repertorio de canciones está relacionado con aquellas que son más conocidas y que conectan con los estudiantes?
- ¿Hay oportunidades para cantar canciones de una variedad de estilos?
- ¿Se conecta el repertorio de canciones con las que los estudiantes traen de su centro escolar anterior?
- ¿El centro escolar aprende las formas de cantar propias de otros países?
- ¿Se ayuda a superar los sentimientos negativos de los estudiantes que creen que el canto no es algo popular o de aquellos que son demasiado tímidos para cantar delante de alguien?
- ¿Se explota la contribución que el canto y el conocimiento de las letras de las canciones pueden hacer al proceso de alfabetización?
- ¿Los estudiantes aprenden a escribir letras de canciones?
- ¿Los estudiantes aprenden a escribir e interpretar sus propias canciones, por ejemplo, sobre los acontecimientos personales, nacionales, locales o del centro escolar?

Danza

- ¿Los estudiantes aprenden una variedad de estilos de baile?
- ¿Se anima a los estudiantes a que encuentren su propio estilo de baile?
- ¿Se invita a los bailarines y centros de danza a compartir sus habilidades en el centro escolar?

Narración de cuentos

- ¿Se anima a los estudiantes a que desarrollen sus facultades narrativas?
- ¿Los estudiantes utilizan su conocimiento de la narración de historias en sus hogares y comunidades?
- ¿El desarrollo de las habilidades de narración de los estudiantes contribuye a su forma de escribir historias?

Literatura

- ¿Los adultos en el centro escolar comparten su aprecio por la poesía, ficción y obras de teatro?
- ¿Los estudiantes aprenden a valorar una amplia gama de estilos de escritura y a desarrollar su propio estilo?

Poesía

- ¿Se anima a los estudiantes a expresarse a través de la poesía con un estilo con el que se sientan cómodos?
- ¿Se introduce a los estudiantes a una variedad de estilos de poesía escrita?
- ¿Se anima a los estudiantes a escribir, compartir y representar sus poemas como una forma de responder a los sentimientos y a los acontecimientos?

Teatro

- ¿Se incluyen algunas habilidades teatrales integradas en el curriculum, por ejemplo, teatro de títeres?
- ¿Los estudiantes aprenden a inventar, escribir e interpretar sus propias obras?
- ¿El teatro se utiliza para alentar a los estudiantes a desarrollar una mayor confianza y fuerza en su voz?
- ¿Todo el mundo aprende que la "magia del teatro" - la suspensión de la incredulidad - se puede producir de la manera y en los contextos más simples?
- ¿Los estudiantes aprenden el potencial dramático de la iluminación, la música y otros medios en la producción teatral?

Cine y televisión

- ¿Los estudiantes pueden ver películas hechas en su idioma de referencia y en otros idiomas?
- ¿Los estudiantes comparan las novelas y las películas que se hacen basándose en ellas?
- ¿Los estudiantes utilizan películas y programas de TV como un trampolín para contar sus propias historias?
- ¿Los estudiantes aprenden a hacer sus propias películas, producir un guión, filmar, editar y añadir música?

Fotografía

- ¿Los estudiantes aprenden a hacer fotografías?
- ¿Los estudiantes hablan de lo que les gusta y disgusta de las fotografías?
- ¿Los estudiantes utilizan fotografías para ilustrar historias, por ejemplo, sobre su localidad y para producir fotonovelas de ficción?

El negocio del arte

- ¿Los estudiantes investigan quién se gana la vida haciendo y representando obras artísticas?
- ¿Los estudiantes aprenden quién hace negocios con la puesta en escena, así como con la compra y venta de arte?



Las artes y la ética

- ¿Los estudiantes analizan cómo algunas formas de arte son inaccesibles para muchas personas debido a su coste?
- ¿Los estudiantes pueden identificar los límites de la representación de escenas de violencia?
- ¿Los estudiantes consideran la posibilidad de que la propia representación de relaciones de explotación implique relaciones de explotación?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la distinción entre arte y artesanía y valoran ambas?
- ¿Los estudiantes consideran en qué medida el carácter y las acciones de un autor y un artista afecta al valor de su arte?
- ¿Los estudiantes consideran la relación entre el valor del arte y su coste?

Vinculando el pasado, presente y futuro

- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo se ha desarrollado el uso de libros y la alfabetización?
- ¿Los estudiantes consideran de qué manera se ha desarrollado la imprenta?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la naturaleza cambiante de la música popular?
- ¿Los estudiantes consideran cómo ha cambiado la música clásica?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta el efecto de Internet y de los equipos electrónicos en la manera en que la gente se implica con la literatura y la música y cómo esto va a cambiar en el futuro?
- ¿Los estudiantes investigan el desarrollo de una variedad de formas de arte?
- ¿Los estudiantes consideran cómo las formas de arte han evolucionado de manera distinta en diferentes lugares?

C1.12 Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses

B1.9 Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos

Vinculación a nivel local y global

- ¿Los estudiantes aprenden sobre el trabajo que realiza la gente de su localidad, de su país y de todo el mundo, en relación con: la alimentación, el vestido, la construcción, el transporte, la energía, las finanzas, las drogas, el ocio, la educación y el cuidado de los niños y niñas, el medio físico y natural, los viajes, las artes y el gobierno?
- ¿Los estudiantes exploran cómo los puestos de trabajo en una parte del mundo dependen de los de la otra parte?
- ¿Los estudiantes exploran cómo el empleo les puede hacer trasladarse de un país a otro?
- ¿Los estudiantes llevan un registro de las diferentes actividades en las que participan durante una semana o un mes?

La naturaleza del trabajo y la actividad

- ¿Los estudiantes aprenden sobre las habilidades necesarias en las diferentes ocupaciones y la forma en que se adquieren?
- ¿Los estudiantes aprenden que muchas personas ocupan puestos de trabajo diferentes en el transcurso de sus vidas?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo pueden pasar de un trabajo a otro que no les gusta?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las diferencias entre el trabajo del sector público y privado?
- ¿Los estudiantes aprenden que existen trabajos importantes, como los realizados en el hogar y en el cuidado de otros que, a menudo, no son remunerados?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la variedad de trabajos voluntarios en los que la gente se involucra?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo el trabajo se convierte en una fuente de identidad para muchas personas?
- ¿Los estudiantes analizan las situaciones de personas que trabajan cuidando a los demás pero no se les paga por ello?
- ¿Los estudiantes consideran lo que significa la jubilación para aquellos que, una vez han finalizado su periodo de trabajo remunerado, disponen de una serie de actividades para ocupar su tiempo libre?

El significado del desempleo

- ¿Los estudiantes aprenden a distinguir entre el desempleo, la inactividad y el no recibir remuneración en el trabajo?
- ¿Los estudiantes comprenden por qué algunas personas no tienen trabajo y cómo esto varía con los cambios en la fortaleza de la economía nacional?

Desarrollando intereses y actividades

- ¿Los estudiantes pueden identificar cómo el trabajo de algunas personas está basado en sus intereses particulares, mientras que otros persiguen sus intereses fuera de su trabajo remunerado?
- ¿Se ayuda a los estudiantes a desarrollar un conjunto de actividades relacionadas con sus intereses personales fuera del centro escolar, que podrán continuar cuando finalicen su educación formal?

Trabajo, salarios y finanzas

- ¿Los estudiantes aprenden sobre los ingresos y gastos de un presupuesto?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo y por qué se descuenta dinero de los salarios para los impuestos y las pensiones?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta las ventajas y desventajas de tener una tarjeta de débito o tarjeta de crédito?

- ¿Los estudiantes aprenden cómo las ganancias y las pérdidas se realizan a través de la compra y venta de materias primas y bienes?
- ¿Los estudiantes exploran la relación entre la cantidad de trabajo dedicado a un producto y su precio?
- ¿Los estudiantes exploran la idea de productividad?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el trabajo de los bancos y cómo hacer dinero a partir de inversiones más o menos arriesgadas?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre las empresas públicas y privadas, bonos, acciones, participaciones de los accionistas?
- ¿Los estudiantes exploran las industrias de juego como la lotería nacional y quién es el verdadero beneficiario de todos ellos?

Trabajo, ética y política

- ¿Los estudiantes exploran una variedad de perspectivas en cuanto al trabajo, salarios y beneficios?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el intercambio de trabajos o servicios, remunerados y sin remunerar?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre los salarios relacionados con diferentes puestos de trabajo?
- ¿Los estudiantes consideran de qué manera el valor del trabajo se relaciona con los salarios percibidos por su realización?
- ¿Los estudiantes exploran el significado de un salario digno, lo que significa vivir en la pobreza, la riqueza o tener un "buen" nivel de vida?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta el propósito y el nivel deseable de un salario mínimo?
- ¿Los estudiantes consideran la posibilidad de que exista un nivel en el que el salario deje de ser un ingreso legítimo y pase a convertirse en un robo?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la igualdad, la desigualdad, el acoso y la discriminación en el trabajo?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta las diferencias de remuneración entre hombres y mujeres y entre grupos étnicos y cómo podrían reducirse las diferencias?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los derechos en el lugar de trabajo?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de la explotación y de cómo se previene?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo las desigualdades en el lugar de trabajo pueden ser impugnadas?
- ¿Los estudiantes examinan por qué para algunas personas el dinero que reciben por el trabajo que realizan es un salario y para otras un sueldo?

Vinculando el pasado, el presente y el futuro

- ¿Los estudiantes consideran cómo las ocupaciones han cambiado en los últimos cincuenta años en su país y en otros países?
- ¿Los estudiantes analizan de qué forma ha cambiado la desigualdad de ingresos por género?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las campañas del pasado con las que se ha conseguido la mejora de las condiciones de trabajo, incluyendo vacaciones remuneradas, bajas por enfermedad, permisos y prestaciones por maternidad/paternidad e igualdad salarial para las mujeres y hombres?
- ¿Los estudiantes exploran las ocupaciones dentro de sus propias familias y entrevistan a sus miembros acerca de sus trabajos anteriores?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo las formas de trabajo han cambiado en relación con la esperanza de vida, así como con el inicio y la edad de jubilación?
- ¿Los estudiantes consideran que los patrones de trabajo podrían cambiar en el futuro?

C1.13 Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza

A1.7 El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática; A2.1 El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos; A2.2 El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos; C1.12 Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.

Vinculación a nivel local y global

- ¿Los filósofos locales, políticos, banqueros, dirigentes sindicales, los humanistas, los líderes religiosos contribuyen al plan de estudios del centro escolar?
- ¿Los estudiantes exploran las formas de gobierno en otras partes del mundo y su similitud o diferencia con la de su propio país?
- ¿Los estudiantes analizan las similitudes y diferencias entre la forma en que los sistemas jurídicos operan en su propio país y en otros?
- ¿Los estudiantes investigan el significado de la corrupción y en qué medida afecta al gobierno y a otras instituciones en sus propios países y en otros?
- ¿Los estudiantes consideran la forma de gobierno que mejor describe al centro escolar, familias y a otras instituciones que conocen?

¿Quién tiene el poder?

- ¿Los estudiantes consideran quiénes tienen el poder de hacer que sucedan las cosas que afectan a sus vidas en las familias, en los centros escolares, barrios, a nivel local, nacional y mundial?
- ¿Los estudiantes exploran las formas en que puede distribuirse el poder y la influencia entre los gobiernos nacionales y locales, sistemas jurídicos, militares, corporaciones, accionistas, empresas, instituciones financieras, los medios de comunicación, los sindicatos, las clases sociales, comunidades, familias y ciudadanos?
- ¿Los estudiantes aprenden en qué medida las empresas pueden tener una mayor influencia sobre la vida de los ciudadanos que algunos gobiernos?
- ¿Los estudiantes consideran el poder relativo de diferentes países?

Naciones Unidas y las fronteras

- ¿Los estudiantes consideran cómo nacen las naciones y cómo se deciden las fronteras?
- ¿Los estudiantes consideran cómo las fronteras están en disputa?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo los países han sido y son colonizados y ocupados?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo la gente ha sido (y sigue siéndolo) tratada como mercancías, comprados y vendidos como esclavos?
- ¿Los estudiantes consideran los movimientos de secesión y la independencia?
- ¿Los estudiantes investigan la naturaleza de las alianzas entre los gobiernos y cómo y por qué otros países son vistos como aliados o enemigos?
- ¿Los estudiantes exploran el significado de la soberanía o la independencia del Estado, y cómo se ve afectada por el derecho internacional y europeo, el Parlamento Europeo, el movimiento de dinero, la deuda, la propiedad de los periódicos, la seguridad alimentaria, de combustible y energía, y la propiedad de la tierra y los servicios públicos?

La democracia y otras formas de gobierno

- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo las personas son gobernadas a través de monarquías, teocracias, dictaduras y democracias?
- ¿Los estudiantes exploran lo que hacen los gobiernos locales y nacionales?
- ¿Los estudiantes exploran los significados de la democracia?
- ¿La democracia es entendida como un estado de desarrollo?

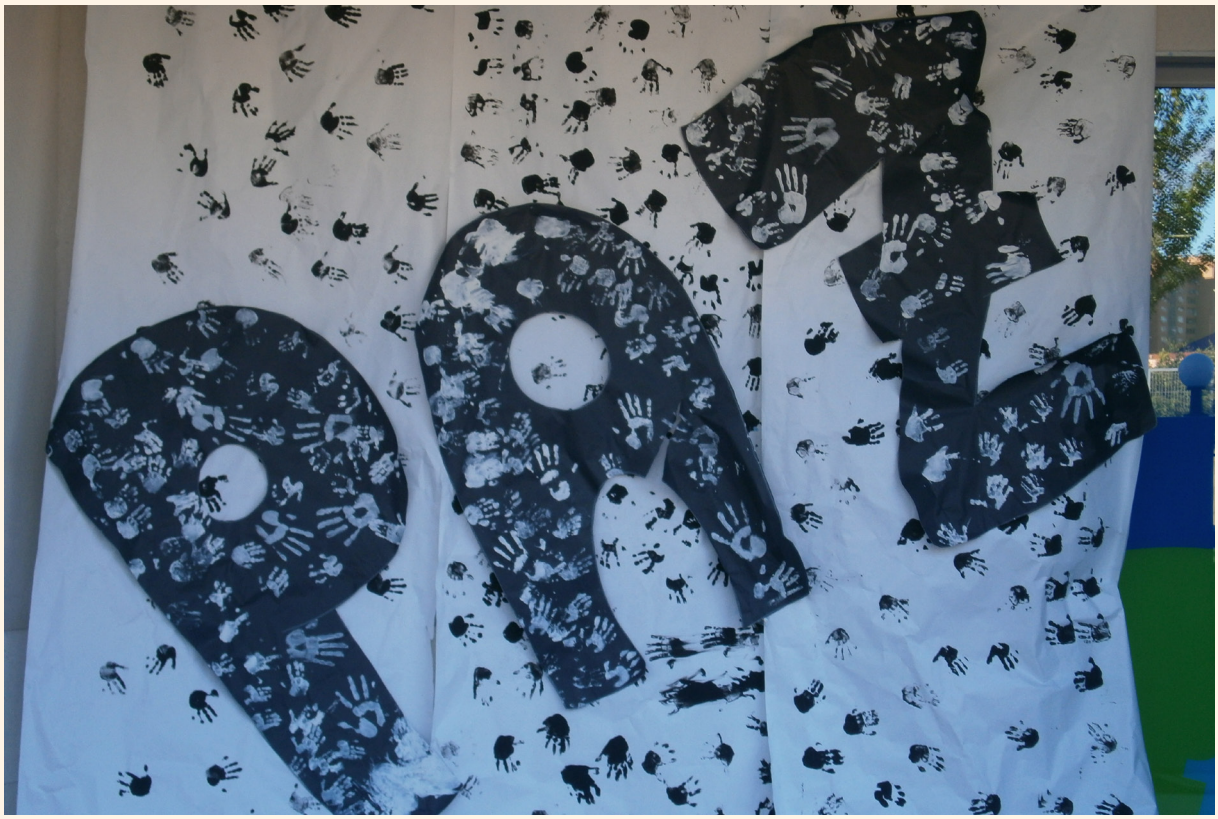
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la variedad de sistemas de votación?
- ¿Los estudiantes aprenden qué hacen los alcaldes y concejales locales, los miembros del Parlamento, diputados y senadores?
- ¿Los estudiantes aprenden por qué la gente vota y no vota en las elecciones locales, nacionales y europeas?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo pueden ejercerse los derechos democráticos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la relación entre la Iglesia, otras religiones y el Estado?
- ¿Los estudiantes consideran que dar prioridad a una religión puede implicar que otras religiones y creencias no religiosas tengan menor valor?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de los partidos políticos y quién se une a ellos?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la propiedad de los medios de comunicación y los intereses de sus propietarios en intervenir de una manera concreta en la política?
- ¿Los estudiantes investigan el fondo de la propiedad privada y pública de una variedad de servicios, tales como la confección de ropa, el transporte, la banca, la educación, el abastecimiento de agua, el teléfono, el gas y la electricidad?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la importancia de la cohesión nacional y las acciones colectivas en el desarrollo o la pérdida del espacio público?
- ¿Los estudiantes exploran la relación entre la riqueza, la pobreza y la participación en la sociedad?

Los sistemas jurídicos

- ¿Los estudiantes aprenden cómo sus vidas se ven afectadas por la legislación nacional?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el funcionamiento de los tribunales?
- ¿Los estudiantes aprenden en qué medida se sanciona el violar la ley?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre las diferentes formas de castigo impuesto por los tribunales, sus propósitos y los efectos?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo de justa es la aplicación de las leyes?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo se ven afectados por las leyes internacionales?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el poder de los tribunales internacionales y a quiénes llevan o no llevan ante la justicia?

Financiación pública y privada

- ¿Los estudiantes averiguan cómo los gobiernos obtienen ingresos?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo los gobiernos deciden cuánto dinero van a imprimir?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre la renta y la distribución de la riqueza nacional y mundial?
- ¿Los estudiantes aprenden en qué gastan los gobiernos el dinero y cómo esto se decide?
- ¿Los estudiantes investigan a qué gobiernos piden dinero prestado cuando ellos están en deuda?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la forma en que se financia?
- ¿Los estudiantes consideran cómo las finanzas públicas se ven afectadas por la crisis financiera internacional?
- ¿Los estudiantes consideran las transacciones con otros países (balanza de pagos) y las implicaciones de importar más de lo que se exporta o se gana?
- ¿Los estudiantes descubren cómo se deciden las tasas de interés bancarias?
- ¿Los estudiantes investigan cómo la gente y los países obtienen un crédito bancario?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las causas y consecuencias de la inflación, el nivel deseable y cómo se mide y se controla?
- ¿Los estudiantes exploran las diferentes maneras de medir la inflación y la deflación y cómo se decide cuál sería un nivel ideal de inflación?
- ¿Los estudiantes aprenden cómo se revalorizan ciertas monedas frente a otras?
- ¿Los estudiantes examinan los préstamos y subvenciones que su gobierno da para ayudar a otros países?



La ética personal y política

- ¿Los estudiantes tienen en cuenta si son los mismos o diferentes valores los que deben regir sus acciones tanto en la vida personal como laboral, incluyendo la política?
- ¿Los estudiantes consideran qué hacen y no hacen sus países en relación con la política de extranjería?
- ¿Los estudiantes exploran sus valores a partir de sus propias acciones y de las de otros?
- ¿Los estudiantes desarrollan la capacidad de relacionar los valores a las acciones?
- ¿Los estudiantes desarrollan la capacidad de emitir juicios cuando los valores entran en conflicto con las acciones?
- ¿Los estudiantes aprenden a participar en discusiones morales?
- ¿Los estudiantes exploran los diferentes valores que se reflejan en las actuaciones de diferentes personas?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta la naturaleza de las penas y castigos que ellos creen que son adecuados en los centro escolares, las familias y en las cárceles?
- ¿Los estudiantes investigan cómo sus deseos, elecciones y ética están influenciados por el gobierno, la religión, la familia, los amigos, los medios de comunicación y la publicidad?

Vinculando el pasado, el presente y el futuro

- ¿Los estudiantes aprenden sobre la historia de la democracia en España y en el mundo?
- ¿Los estudiantes aprenden sobre las formas de luchar para lograr sus derechos democráticos?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de lo que se ha logrado mediante la acción colectiva?
- ¿Los estudiantes aprenden acerca de las funciones de los partidos políticos, sindicatos y la acción colectiva en el desarrollo de la democracia?
- ¿Los estudiantes analizan los procesos que hacen que su país, comunidades, centros escolares y familias sean más democráticos?
- ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo el poder puede ser distribuido en su país en el futuro?

C2. Orquestando el aprendizaje

C2.1 Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes

C2.2 Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes

a) ¿Las actividades están planificadas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes antes que para cumplir con un curriculum establecido?

b) ¿Los materiales curriculares reflejan los antecedentes, experiencias e intereses de todos los estudiantes?

c) ¿Las actividades de aprendizaje reflejan la variedad de intereses de los estudiantes?

d) ¿Existe una amplia gama de actividades que incluyan o promuevan la presentación oral y el debate, la escuha, la lectura, la escritura, la expresión plástica, la resolución de problemas, la dramatización, el uso de la biblioteca, el uso de materiales audiovisuales, la realización de trabajos prácticos y el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación?

e) ¿Las actividades de aprendizaje ofrecen oportunidades para llevar a cabo tareas en parejas y grupos, así como trabajo individual y con toda la clase?

f) ¿Las actividades tienen en consideración experiencias fuera del aula, en el centro y en su contexto más cercano y visitas a otros lugares?

g) ¿Las actividades amplían o enriquecen el aprendizaje de todos los estudiantes?

h) ¿Las actividades desarrollan la capacidad de los estudiantes para pensar, hablar, escribir y aprender?

i) ¿Las actividades fomentan una concepción del aprendizaje como un continuo en lugar de entenderse como la finalización de una serie de tareas?

j) ¿Se organiza el aprendizaje de forma flexible de modo que, por ejemplo, es posible que los estudiantes realicen un curso intensivo de lengua extranjera o cursos de alfabetización?

k) ¿Hay intérpretes disponibles para los estudiantes sordos o para quienes el castellano sea su segunda lengua?

l) ¿La planificación del aula identifica y minimiza las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes en particular?

m) ¿El profesorado fomenta las actividades que recurren a la variedad de formas en que los estudiantes ven su género?

n) ¿El equipo educativo muestra interés por recurrir a temas de interés mediático, como el fútbol o el baloncesto masculino y femenino, y proporciona también alternativas para aquellos temas más particulares?

o) ¿Los estudiantes pueden participar en las clases de ciencias y educación física con la ropa adaptada a sus creencias religiosas?

p) ¿El plan de estudios está adaptado u ofrece alternativas a los estudiantes que por creencias religiosas no participan, por ejemplo, en materias como el arte o la música?

q) ¿Las lecciones están adaptadas, si es necesario, a los estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales para desarrollar sus habilidades y conocimientos en educación física, favorecer la comprensión de la luz y el sonido o para realizar trabajos prácticos?

r) ¿El equipo educativo reconoce el tiempo adicional que necesitan algunos estudiantes con discapacidades para utilizar el equipo necesario a la hora de realizar trabajos prácticos?

s) ¿Se presta una atención específica a la implicación en el aprendizaje de los estudiantes que están intranquilos, desconectados o desmotivados?

t) _____

u) _____

C.2.2 Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes

C2.1 Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.

a) ¿Las actividades de aprendizaje incluyen experiencias compartidas que pueden ser desarrolladas de diferentes maneras por los estudiantes?

b) ¿Los profesores evitan especificar las expectativas de aprendizaje como objetivos de la lección?

c) ¿Las lecciones se plantean regularmente como una manera de indagación guiada por preguntas abiertas?

d) ¿Los profesores evitan hacer preguntas de las que se espera una única respuesta correcta?

e) ¿Las lecciones se desarrollan de acuerdo con la experiencia, el conocimiento y las habilidades que los estudiantes han adquirido fuera del centro escolar?

f) ¿Las lecciones involucran emocionalmente a los estudiantes?

g) ¿Las clases generan emoción y placer por el aprendizaje?

h) ¿Los maestros muestran su propio amor por el aprendizaje?

i) ¿El idioma hablado y escrito utilizado en las clases es adecuado para todos los estudiantes?

j) ¿El vocabulario técnico es utilizado solamente si es necesario y es explicado y practicado durante las lecciones?

k) ¿Se anima a los estudiantes a hablar cuando no han entendido algo?

l) ¿Los estudiantes pueden mostrar su trabajo a través de una variedad de formas, usando el dibujo, las fotografías, la grabación de video y de sonido, así como la escritura?

m) ¿Las clases fomentan el diálogo entre el profesorado y los estudiantes, y entre iguales?

n) ¿Los estudiantes aprenden a preguntarse unos a otros para apoyarse mutuamente en su aprendizaje?

o) ¿Las clases posibilitan a los estudiantes hablar acerca de los procesos de desarrollo del pensamiento y del aprendizaje?

p) ¿Los estudiantes tienen iniciativa para trabajar de forma independiente cuando han finalizado una tarea sugerida por un maestro?

q) ¿Adultos y estudiantes mejoran sus conocimientos de Internet para continuar su aprendizaje en el centro escolar y en el hogar?

r) ¿Las fichas de trabajo están escritas con claridad de tal forma que facilitan el aprendizaje de los estudiantes?

s) ¿Los estudiantes que aprenden otros idiomas adicionales en las clases, tienen la oportunidad de hablar, escribir o realizar signos en su lengua materna, y pueden hacer uso de sus habilidades de traducción?

t) ¿El equipo educativo propicia las condiciones necesarias para la participación de los estudiantes con discapacidad?

u) ¿El equipo educativo reconoce el esfuerzo físico realizado por parte de los estudiantes que presentan alguna discapacidad o enfermedad crónica, y se tiene en cuenta el cansancio que ello puede provocar?

v) ¿El equipo educativo reconoce el esfuerzo mental realizado en la lectura de labios y en el uso de ayudas visuales?

w) ¿Se aprovechan los avances tecnológicos, como los programas de reconocimiento de voz, para apoyar a los estudiantes que experimentan dificultades severas en la escritura?

x) _____

y) _____

z) _____

C2.3 Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes

C2.4 Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.

a) ¿El equipo educativo se apoya mutuamente para ganar confianza y pensamiento crítico?

b) ¿Se toma conciencia de que el diálogo tiene mejores resultados cuando se mitigan las diferencias de poder y las diferencias de estatus percibidas?

c) ¿El personal muestra respeto y valora diferentes puntos de vista?

d) ¿Los estudiantes y adultos expresan su punto de vista de forma asertiva, sin mostrar una conducta agresiva?

e) ¿Los debates fomentan que la gente esté dispuesta a escuchar y expresar diferentes puntos de vista además del propio?

f) ¿Se promueve que los estudiantes expresen sus opiniones y sentimientos sobre eventos importantes a nivel local, nacional e internacional, por ejemplo, cuando su país está en guerra o cuando se ha producido una catástrofe en su país o en otro?

g) ¿Se fomenta que los estudiantes realicen preguntas controvertidas?

h) ¿La argumentación desde distintos puntos de vista, reconoce la importancia de otras perspectivas para esclarecer opiniones y conseguir soluciones a problemas de forma conjunta?

i) ¿Los estudiantes aprenden a detectar contradicciones en los argumentos propios y ajenos?

j) ¿Los estudiantes y los adultos aprenden a valorar la importancia de los argumentos, incluidos los suyos propios?

k) ¿Los estudiantes aprenden que la certeza de una afirmación o argumento ha de estar apoyada en evidencias?

l) ¿Los estudiantes aprenden a utilizar ejemplos como apoyo de un argumento?

m) ¿Los estudiantes aprenden como la elección cuidadosa de un ejemplo puede mostrar las limitaciones de la generalización?

n) ¿Los estudiantes aprenden a hacer preguntas como "¿en qué medida...? " y "¿bajo qué circunstancias...?" cuando se hacen afirmaciones sobre el mundo (por ejemplo sobre las diferencias de género)?

o) ¿Los estudiantes aprenden a tener en cuenta la audiencia a la que va dirigida un texto escrito?

p) ¿Los estudiantes identifican las situaciones en las que se asumen como ciertos algunos argumentos, incluso cuando no lo son, por un ejercicio de autoridad?

q) ¿Los estudiantes y los adultos identifican las creencias y valores que subyacen a los diferentes puntos de vista?

r) ¿Se ayuda a los estudiantes y los adultos a mejorar su fluidez en la argumentación?

s) ¿Los estudiantes aprenden acerca de las presiones a las que son sometidos para pensar y actuar de una manera concreta?

t) ¿Los estudiantes analizan las razones que justifican sus opiniones?

u) ¿Se refuerza la autoestima de todos aquellos que participan en el diálogo?

v) ¿La gente trata de evitar el triunfalismo cuando sienten que han ganado una discusión?

w) ¿Los estudiantes y mentores adultos animan a otros a expresar sus puntos de vista?

x) ¿Se presta especial atención a aquellos que son tímidos a la hora de hablar en público, para ayudarles a que participen?

y) _____

z) _____

C2.4 Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje

A1.11 El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar; C.2.3 Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes

a) ¿Se considera que los adultos que trabajan en el centro escolar son aprendices activos con una amplia gama de intereses?

b) ¿Se fomenta que los estudiantes confíen en que son capaces de aumentar su capacidad de aprender de manera autónoma?

c) ¿Se reconoce que al aumentar la capacidad de aprender y colaborar de manera autónoma de algunas estudiantes se libera al equipo educativo para ayudar a otros a hacer lo mismo?

d) ¿Se fomenta que los estudiantes identifiquen lo que quieren aprender y que asuman la responsabilidad de su aprendizaje?

e) ¿Se fomenta que los estudiantes desarrollen el aprendizaje de acuerdo a sus intereses fuera del centro escolar?

f) ¿Los profesores fomentan las oportunidades de que los estudiantes puedan tomar decisiones sobre lo que aprenden?

g) ¿Se ayuda a los estudiantes a escribir sus propios títulos y encabezados para estructurar un trabajo?

h) ¿Se anima a los estudiantes a realizar preguntas complejas para las que nadie tiene una respuesta inmediata?

i) ¿La planificación del curriculum es compartida con los estudiantes para que puedan elegir estudiar a un ritmo más rápido o con mayor detenimiento?

j) ¿El apoyo que se da a los estudiantes permite que avancen en su aprendizaje, construyéndose sobre los conocimientos y las habilidades que ya poseen?

k) ¿Se enseña a los estudiantes cómo investigar y escribir sobre un tema?

l) ¿Los estudiantes pueden utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos de manera autónoma?

m) ¿Se enseña a los estudiantes cómo tomar notas de exposiciones orales, de libros y de Internet?

n) ¿Se ayuda a los estudiantes a investigar sobre un tema a través de preguntas clarificadoras que deben tratar de responder?

o) ¿Los estudiantes aprenden a ayudarse con las investigaciones, atendiendo a lo que está intentando realizar su compañero, y posteriormente formular preguntas para clarificar lo que piensa ese compañero?

p) ¿Los estudiantes aprenden a escribir un breve resumen de un trabajo con el fin de explicitar la estructura del mismo?

q) ¿Se evitan las actividades mecánicas de copiado?

r) ¿Se enseña a los estudiantes la forma de presentar su trabajo de manera oral, escrita y en otros códigos, tanto individual como grupalmente?

s) ¿Se ayuda a los estudiantes a planificar y gestionar la revisión de las pruebas y exámenes?

t) ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan para su aprendizaje?

u) ¿Los estudiantes ofrecen comentarios constructivos sobre cómo mejorar las actividades de aprendizaje?

v) ¿La información proporcionada por los estudiantes acerca de las actividades de aprendizaje sirve para realizar cambios?

w) ¿Se involucra a los estudiantes en la búsqueda de alternativas para superar sus propias barreras de aprendizaje y la de otros compañeros?

x) _____

y) _____

z) _____

C2.5 Los estudiantes aprenden unos de los otros

A1.3 Los estudiantes se ayudan mutuamente.

a) ¿Los estudiantes se prestan ayuda unos a otros como rutina?

b) ¿Se fomenta la escucha activa a los otros sin interrupción?

c) ¿Los estudiantes aprenden a pedir aclaraciones a los demás para comprender lo que se está exponiendo y ayudar al que expone a desarrollar sus ideas?

d) ¿Los estudiantes evitan reírse de la contribución de los otros, a menos que se haga una broma?

e) ¿Los estudiantes muestran su desacuerdo con las ideas de otros sin denigrarles?

f) ¿Los estudiantes reconocen cuándo están cambiando de tema de discusión en lugar de contribuir al anterior?

g) ¿Existe la posibilidad habitualmente en clase de trabajar en grupo?

h) ¿Los estudiantes aprenden cómo organizar las discusiones de tal forma que todos contribuyan?

i) ¿Los estudiantes utilizan los mismos códigos para contribuir en el trabajo en grupo así como en el debate de aula?

j) ¿Las actividades de aprendizaje en grupo tienen en cuenta las diferencias del conocimiento de los estudiantes y su experiencia, así como de los países, lugares de interés y las historias familiares?

k) ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes repartir las tareas y poner en común lo que han aprendido?

l) ¿Los estudiantes elaboran informes de forma conjunta acerca de las diferentes contribuciones realizadas en el grupo?

m) ¿Se han previsto actividades para que los estudiantes de diferentes edades y logros puedan ayudarse mutuamente en el aprendizaje?

n) ¿Los estudiantes aprenden a explicar y enseñar a otros lo que saben o lo que han hecho?

o) ¿La enseñanza contempla la participación de alumnos con altas capacidades para el beneficio del aprendizaje de un niño o del propio maestro?

p) ¿Se concibe que todo el mundo puede contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus capacidades o dificultades?

q) ¿Los estudiantes recurren a la lluvia de ideas y soluciones para enfrentarse a los problemas sin juzgar las contribuciones de los otros?

r) ¿Los estudiantes disfrutan con las actividades de enseñanza grupales?

s) ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad con los profesores de ayudar a superar las barreras de aprendizaje que experimentan algunos estudiantes?

t) ¿Los estudiantes mencionan las contribuciones de otros en los informes de su trabajo?

u) ¿Los estudiantes comentan crítica y constructivamente el aprendizaje adquirido?

v) ¿Los estudiantes comparten sus destrezas, por ejemplo, hablar un idioma, hacer malabares, jugar al ajedrez o hacer papiroflexia, durante el recreo y en la hora del almuerzo, así como en las actividades extraescolares?

w) ¿La variedad de lenguas habladas por los estudiantes son utilizadas para el aprendizaje de idiomas en todo el grupo?

x) ¿Los estudiantes comparten su experiencia sobre la resolución de los problemas en el aprendizaje y los problemas en las relaciones?

y) ¿Los diseños y los proyectos de resolución de problemas realizados por los estudiantes, implican soluciones creativas a los obstáculos encontrados por los compañeros, así como en el acceso a los edificios o sobre el curriculum?

z) _____

aa) _____

C2.6 Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas

A1.8 El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.

a) ¿Las actividades de aprendizaje fomentan la comprensión de las diferencias de origen, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual, creencias, religión y política?

b) ¿Se promueve el trabajo entre estudiantes de diferente origen, etnia, capacidad y género?

c) ¿Los materiales utilizados en las clases representan la diversidad humana?

d) ¿Los estudiantes cuestionan/identifican los estereotipos en los materiales didácticos y en los debates?

e) ¿Los estudiantes reconocen sus similitudes con aquellos que son diferentes?

f) ¿Los estudiantes reconocen sus diferencias con aquellos que son similares?

g) ¿Los estudiantes reconocen las diferencias entre las personas que se consideran similares entre sí?

h) ¿Se promueve que los estudiantes identifiquen los paralelismos del presente y el pasado en su propio país con acciones de otros lugares donde existan situaciones de extrema insensibilidad, discriminatorias y anti-democráticas?

i) ¿Las actividades se vinculan de forma frecuente con los sucesos y la vida de la gente en otros países?

j) ¿Los estudiantes aprenden sobre los orígenes de las diferencias en la extensión geográfica de las religiones y sistemas políticos?

k) ¿El centro escolar transmite una comprensión de las diferencias sobre la pobreza, la salud, la esperanza de vida, el bienestar y la seguridad de las personas en las diferentes partes del país y del mundo?

l) ¿Los estudiantes exploran el legado sobre el tratamiento negativo y la persistente discriminación histórica hacia las personas, por ejemplo, a través de la esclavitud o la colonización de los pueblos indígenas?

m) ¿Los estudiantes aprenden cómo las personas rechazan aspectos de sí mismos, tales como cuando los mayores olvidan lo que era ser joven?

n) ¿Los estudiantes se identifican con las personas mayores mediante la comprensión de que ellos también envejecerán?

o) ¿Los estudiantes que no presentan ningún tipo de discapacidad diagnosticada se identifican con los que la presentan, teniendo en cuenta que existen posibilidades de que ellos mismos puedan experimentar una discapacidad a lo largo de su vida?

p) ¿Los estudiantes investigan/analizan cómo las injusticias del pasado pueden contribuir a las desigualdades actuales?

q) ¿Se reconoce que existe un profundo arraigo con un lugar, por parte de aquellos cuyas familias han vivido en dicha zona durante generaciones?

r) ¿Los adultos y los estudiantes comprenden que la creencia en una cultura única a veces puede suponer una discriminación contra las personas y limitar la comprensión existente entre ellas?

s) ¿Las lecciones desafían las generalizaciones de género, como por ejemplo que los niños son más fuertes o corren más rápido que las niñas?

t) ¿Los estudiantes tienen la oportunidad de comunicarse con estudiantes de zonas ricas y pobres del mundo?

u) _____

v) _____

w) _____

C2.7 Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes

C2.4 Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje; C2.12 Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.

a) ¿La evaluación del aprendizaje de los estudiantes siempre promueve la reflexión sobre la enseñanza?
b) ¿Los adultos se basan en sus propias experiencias sobre evaluación para mejorar la manera en que evalúan a los estudiantes?
c) ¿Se ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias contribuciones escritas, orales, y otras contribuciones a las lecciones, para que sepan cómo pueden mejorar?
d) ¿Los estudiantes participan en el apoyo y el diálogo sobre el aprendizaje de otros?
e) ¿Evaluar a los estudiantes implica identificar las barreras que impiden el aprendizaje?
f) ¿Las evaluaciones identifican cómo las relaciones con los adultos y los estudiantes pueden obstaculizar y promover el aprendizaje?
g) ¿El personal evalúa cómo las relaciones del niño con los adultos y otros estudiantes pueden apoyar u obstaculizar su aprendizaje?
h) ¿Se promueve la reflexión sobre el trabajo infantil de una forma respetuosa?
i) ¿La evaluación de los estudiantes implica un intento de entender el aprendizaje desde su punto de vista?
j) ¿Los profesores y los profesores de apoyo intentan comprender cómo es el aprendizaje de los estudiantes mediante una observación y descripción cuidadosas?
k) ¿Los adultos se ayudan mutuamente a entender las implicaciones de sus observaciones para el aprendizaje de los estudiantes?
l) ¿Las evaluaciones de los estudiantes conducen a cambios en las actividades de aprendizaje?
m) ¿La evaluación está pensada para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje?
n) ¿La evaluación es útil para aumentar la capacidad de autoevaluación de los estudiantes?
o) ¿El equipo educativo evita que las evaluaciones incluyan juicios sobre capacidad o las posibilidades de los estudiantes que afecten a sus expectativas, o limiten sus oportunidades?
p) ¿En las pruebas de evaluación se facilitan adaptaciones, en términos de tiempo, dispositivos de comunicación o intérpretes, para que las pruebas sean más justas para los estudiantes con dificultades?
q) ¿Los padres/tutores participan en el diálogo sobre el aprendizaje de los estudiantes?
r) ¿Existe una variedad de formas de evaluar el aprendizaje que tengan en cuenta las diferencias en la personalidad, los intereses y las habilidades de los estudiantes?
s) ¿El equipo educativo y los estudiantes evalúan periódicamente el trabajo realizado en colaboración con los demás?
t) ¿Los estudiantes entienden los motivos de las evaluaciones del profesor y las evaluaciones nacionales?
u) ¿Los estudiantes son informados honestamente sobre los efectos de las evaluaciones nacionales para la medición del rendimiento escolar?
v) ¿Los estudiantes son informados sobre las consecuencias de presentarse a un examen de un nivel determinado y cómo esto es percibido por los demás, incluidos los empresarios?
w) ¿Los logros de los diferentes grupos de estudiantes (niños/ niñas / estudiantes pertenecientes a minorías étnicas / estudiantes con alguna discapacidad) se tienen en consideración con el fin de que las barreras para el aprendizaje pueda ser identificadas, investigadas y tratadas?
x) ¿Los registros sobre los logros se realizan en colaboración con los estudiantes, de tal forma que reflejen todas sus destrezas, conocimientos y experiencia?

y) _____

z) _____

aa) _____

C2.8 La disciplina se basa en el respeto mutuo

A1.4 El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente; B2.7 Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.

a) ¿El comportamiento de los alumnos y de los adultos en las clases refleja una cultura escolar positiva basada en el respeto?

b) ¿El enfoque sobre la disciplina fomenta la autorregulación del comportamiento?

c) ¿Los estudiantes ayudan a los profesores a crear un ambiente que fomente el aprendizaje?

d) ¿El personal se apoya mutuamente de forma asertiva, evitando las conductas agresivas?

e) ¿El personal comparte responsabilidades para superar dificultades relacionadas con la disciplina que pueda tener un compañero concreto?

f) ¿El personal utiliza sus conocimientos y habilidades para superar la falta de afecto y la disrupción?

g) ¿Se entiende que la disciplina depende de las buenas relaciones con los estudiantes?

h) ¿Se entiende que una buena atmósfera para el aprendizaje requiere evitar la sensación de que los estudiantes y los adultos se sitúan en lados opuestos ante un conflicto?

i) ¿El personal evita transmitir la percepción de que los estudiantes deben seguir ciegamente a la autoridad?

j) ¿El comportamiento de los estudiantes esperado en las clases es compatible con un marco de valores desarrollado con la colaboración del personal, los padres/tutores y los estudiantes y jóvenes?

k) ¿Los estudiantes conciben el aprendizaje dentro y fuera de las aulas desde pautas de comportamiento similares?

l) ¿El personal y los estudiantes se sienten cómodos a la hora de admitir que no saben algo o que han cometido un error?

m) ¿Los estudiantes aportan sus ideas para la mejora cuando los alumnos están distraídos en las clases?

n) ¿Los adultos y estudiantes distinguen entre una charla tranquila y participativa, y una charla desorganizada?

o) ¿Los estudiantes modifican el volumen de su voz cuando se les solicita, a fin de permitir que todos aprendan?

p) ¿Los estudiantes reconocen que todo niño debe tener su momento de atención?

q) ¿Los estudiantes se ayudan a calmarse mutuamente en lugar de inquietarse cuando surgen problemas o se perturban las clases?

r) ¿Si hay más de un adulto que trabaja con los estudiantes, ellos comparten la responsabilidad del transcurso tranquilo de las clases?

s) ¿Hay procedimientos claros, entendidos por los estudiantes y profesores, para responder a los comportamientos extremamente desafiantes?

t) ¿Los estudiantes sienten que son tratados de manera justa con independencia del género, clase o grupo étnico?

u) ¿Es reconocido por el personal y los estudiantes que es injusto que un grupo obtenga más atención del profesor, que disponga de más tiempo en clase o en una discusión, que otros grupos?

v) _____

w) _____

x) _____

C2.9 El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración

A1.2 El equipo educativo coopera; C2.10 El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.

a) ¿Los profesores y los profesores de apoyo planifican las lecciones y las tareas de forma conjunta?

b) ¿Las actividades docentes se organizan para aprovechar el trabajo de todos los adultos presentes en el aula?

c) ¿El conocimiento de los profesores de apoyo sobre la experiencia de los estudiantes en diferentes clases se tienen en cuenta para planificar las actividades?

d) ¿Los profesores planifican las actividades de forma que se aprovechen sus conocimientos y destrezas así como las de otros profesionales?

e) ¿Los profesores promueven la enseñanza colaborativa como una oportunidad para aprender unos de otros?

f) ¿El equipo educativo colabora para mejorar el uso de la tecnología en las lecciones, como el uso de ordenadores y pizarras interactivas?

g) ¿El equipo educativo reflexiona sobre la práctica educativa desarrollada en otros centros escolares con el fin de revisar y ajustar su propia práctica?

h) ¿El equipo educativo tiene en cuenta las ideas de sus compañeros en la formación docente?

i) ¿Los profesores y otros profesionales del centro revisan sus prácticas en relación a un marco de valores compartido?

j) ¿La observación mutua, seguida de una reflexión compartida, es utilizada para mejorar la enseñanza y el aprendizaje?

k) ¿Los profesores registran vídeos de sus sesiones y los examinan juntos?

l) ¿Son bien recibidos los comentarios de los compañeros sobre, por ejemplo, la accesibilidad del lenguaje que utilizan y la calidad de la participación de estudiantes en las actividades?

m) ¿Los profesores modifican su enseñanza teniendo en cuenta las observaciones de sus compañeros?

n) ¿Se ayuda el equipo educativo mutuamente para entender el aprendizaje y el apoyo desde la perspectiva de los estudiantes?

o) ¿El equipo educativo tiene el permiso para observar la experiencia de las clases de niños pequeños en los que varios profesores dan clase, para comprender y mejorar su experiencia de aprendizaje?

p) ¿El equipo educativo que trabaja en la misma clase comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?

q) ¿El equipo educativo se involucra de forma conjunta en la resolución de problemas, dentro y fuera del centro escolar, cuando el progreso de un niño o un grupo es motivo de preocupación?

r) ¿El equipo educativo se siente seguro para desafiar la opinión de los demás acerca del origen de los problemas?

s) ¿El equipo educativo se apoya mutuamente para valorar la adecuación de nuevos planteamientos y actividades?

t) ¿El equipo educativo reflexiona sobre sus sentimientos acerca del aprendizaje de un niño y cómo estos pueden entorpecer o ayudar a eliminar las barreras para ese niño?

u) _____

v) _____

w) _____

C2.10 El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje

C2.14 Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

a) ¿Existe un espacio en la sala de profesores donde aportar información sobre los libros favoritos y los recursos web?

b) ¿La comunidad escolar desarrolla una página web en la que pone en relación los intereses del equipo educativo, de los estudiantes y de los padres?

c) ¿La página web del centro vincula al centro escolar con otros colegios a nivel local / nacional y de otros países?

d) ¿El equipo educativo y los estudiantes participan en la creación de un periódico sobre acontecimientos y temas importantes para ellos, el cual es integrado en las actividades de aprendizaje?

e) ¿Existe un ambiente de aprendizaje estimulante en las aulas que refleje el conocimiento y los intereses de los adultos y los estudiantes, que además puede ser utilizado por otras clases para estimular su aprendizaje?

f) ¿El equipo educativo comparte las plantas que hay en el aula, la incubadora de insectos, peceras, hormigueros, etc.?

g) ¿Los juegos o materiales para estimular la imaginación de los estudiantes más pequeños están disponibles para los estudiantes mayores y los jóvenes?

h) ¿El equipo educativo colabora en la creación del jardín escolar y del huerto?

i) ¿Los adultos y los estudiantes comparten una sala o espacio destinado para los cuentos?

j) ¿Los adultos y los estudiantes colaboran en la colección de artefactos e historias para la creación de un museo escolar?

k) ¿El equipo educativo organiza la biblioteca de tal forma que sea un apoyo para el aprendizaje de todos?

l) ¿La biblioteca está organizada para facilitar el aprendizaje autónomo de los estudiantes?

m) ¿Hay una colección de DVD / CDs con un acceso sencillo?

n) ¿El equipo educativo de la biblioteca está involucrado en la planificación de la enseñanza y el aprendizaje?

o) ¿Existe un sistema de registro, organización y acceso a programas de TV?

p) ¿Los estudiantes tienen acceso a los libros digitales y lectores de libros electrónicos?

q) ¿Se dispone de libros de ficción y no ficción pensados para la diversidad del alumnado?

r) ¿Hay libros disponibles en diferentes lenguas coincidiendo con las que hablan y aprenden los estudiantes?

s) ¿Se dispone de materiales curriculares debidamente adaptados para estudiantes con discapacidad, por ejemplo, en letra grande, audio o Braille?

t) ¿Las aulas de primaria tienen acceso a un teatro de marionetas con una amplia variedad de marionetas grandes y pequeñas?

u) _____

v) _____

w) _____

C2.11 Los profesores de apoyo ayudan en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

A1.2 El equipo educativo coopera; B1.4 La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.

a) ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo están vinculados a la clase y al área del curriculum en vez de asistir únicamente a alumnos concretos?

b) ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo están interesados en aumentar la participación de todos los estudiantes?

c) ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo demuestran que ellos también son alumnos con distintos intereses?

d) ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo tienen como objetivo promover la independencia del alumnado al que apoyan?

e) ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo estimulan el trabajo conjunto con los estudiantes que presentan dificultades para el aprendizaje?

f) ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo aportan su particular comprensión de las barreras para el aprendizaje y la participación que experimentan los estudiantes y jóvenes en la centro escolar?

g) ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo contribuyen con algún conocimiento particular de la localidad y/o de la comunidad del centro educativo?

h) ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo están involucrados en la planificación y revisión de actividades de aprendizaje?

i) ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo evitan entorpecer las relaciones de los estudiantes con sus compañeros y con el resto del equipo educativo?

j) ¿El espacio en las aulas está organizado de tal forma que los docentes y ayudantes/auxiliares/equipo educativo de apoyo puedan trabajar con grupos, así como individualmente?

k) ¿Se intenta contratar tanto a hombres como a mujeres para ser profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo?

l) ¿Se pide la opinión a los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo acerca de la naturaleza de las tareas que ellos esperan llevar a cabo?

m) ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo negocian una descripción del trabajo que refleje la amplia gama de funciones que llevan a cabo?

n) ¿Todos los profesores están familiarizados con las actividades que los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo esperan llevar a cabo?

o) ¿Se reconoce que algunos estudiantes con discapacidad pueden necesitar un apoyo individual en lugar de un apoyo a la enseñanza?

p) ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo con discapacidades son bienvenidos a trabajar en el centro escolar?

q) ¿Los ayudantes/auxiliares/profesores de apoyo tienen las mismas preocupaciones que los profesores a la hora de apoyar a un niño a relacionarse con otros estudiantes dentro y fuera de las aulas?

r) ¿Los estudiantes con discapacidad son consultados sobre el apoyo que puedan necesitar y las características de las personas que pueden aportarles la ayuda?

s) ¿Se reconoce que los ayudantes/auxiliares/profesores de apoyo pueden tener que asumir un rol de defensores de algunos estudiantes y jóvenes?

t) _____

u) _____

v) _____

C2.12 Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante

C2.7 Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes; C2.1 Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes

a) ¿En qué circunstancias el equipo educativo considera que los deberes contribuyen, o no, al aprendizaje?

b) ¿El equipo educativo considera que hay una edad en la que todavía no es apropiado mandar deberes/tareas escolares?

c) ¿El equipo educativo conoce el tipo de actividades que los estudiantes desarrollan en el hogar, cuando no están haciendo las tareas escolares?

d) ¿Las tareas son entendidas solamente como sugerencias con el fin de contribuir al aprendizaje y no por otras razones como establecer unas rutinas en el aprendizaje?

e) ¿El equipo educativo trabaja con los padres y los estudiantes para revisar el enfoque del centro escolar hacia las tareas?

f) ¿Los profesores tienen una idea precisa del tiempo que conlleva el completar las tareas escolares?

g) ¿Cuándo se ponen deberes, se ayuda a desarrollar las habilidades y conocimientos de todos los estudiantes?

h) ¿El equipo educativo tiene en consideración cómo fomentar que los estudiantes muestren sus intereses en lugar de ser ellos quienes establezcan las tareas escolares/deberes?

i) ¿Los maestros se asesoran entre sí con el fin de mandar tareas escolares útiles?

j) ¿Las tareas escolares están recogidas en la planificación del curriculum del trimestre/semestre / año?

k) ¿Los maestros comprueban que todos los estudiantes comprenden lo que necesitan para hacer la tarea/deberes?

l) ¿Los estudiantes pueden elegir entre varias opciones de deberes/tareas para que vayan relacionados con el desarrollo de sus conocimientos e intereses?

m) ¿Los deberes se modifican tras un debate que revele que no son significativos o apropiados para algunos estudiantes?

n) ¿Los estudiantes pueden ampliar su aprendizaje, creando sus propias preguntas como deberes?

o) ¿Las tareas escolares alientan a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje?

p) ¿El equipo educativo sabe quién realiza las tareas con y sin ayuda de sus hermanos, padres o tutores?

q) ¿El equipo educativo conoce quien tiene los libros y el acceso a ordenadores en el hogar como apoyo a los deberes?

r) ¿El equipo educativo proporciona ayuda alternativa para los estudiantes que no tienen ayuda en casa?

s) ¿Se proporcionan oportunidades para hacer la tarea y obtener ayuda en el centro escolar fuera de las horas lectivas?

t) ¿Los estudiantes pueden dedicarse a trabajar un área de interés durante un período de tiempo en sus deberes escolares?

u) ¿En los deberes para casa animan a los niños a colaborar entre sí?

v) ¿Hay posibilidades de resolver las tareas/deberes de formas distintas?

w) _____

x) _____

y) _____

C2.13 Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes

C2.14 Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

a) ¿Existe una amplia variedad de actividades disponibles antes del comienzo del horario escolar, a la hora de comer y después del horario escolar?

b) ¿Los juegos en los descansos/recreos y en los momentos de juego reflejan los intereses de todos los estudiantes?

c) ¿Los estudiantes aprenden un repertorio de juegos en el patio para que nadie se sienta excluido?

d) ¿Se consulta a los estudiantes acerca de las actividades que están disponibles en los recreos y antes y después del centro escolar?

e) ¿Existen oportunidades para que los adultos y los estudiantes aprendan juntos, por ejemplo, más idiomas, informática, alfabetización, etc.?

f) ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que viven lejos del centro escolar puedan participar en los eventos antes y después del horario lectivo?

g) ¿Se fomenta que todos los estudiantes participen en actividades extra-curriculares de música, teatro y actividad física?

h) ¿Se realiza un esfuerzo para hacer que las actividades propias de un grupo resulten atractivas para todos los estudiantes?

i) ¿Los niños y las niñas pueden participar en actividades en las que uno de los géneros predomina, como el club de informática, el club de ajedrez o un coro?

j) ¿Se ofrecen oportunidades para grupos del mismo sexo, donde las actividades mixtas están prohibidas por razones culturales o religiosas?

k) ¿Existen grupos de estudiantes y jóvenes excluidos por el monopolio del uso del espacio en el patio de recreo, por ejemplo para el fútbol?

l) ¿Las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todo el mundo puede participar, independientemente de sus destrezas o capacidades?

m) ¿Los estudiantes que son elegidos para representar a sus clases o al centro escolar en distintos ámbitos como los deportes, teatro u otras actividades reflejan la diversidad existente en el centro escolar?

n) ¿Las visitas al extranjero tienen en cuenta toda la diversidad de los estudiantes del centro escolar?

o) ¿Los viajes escolares, incluyendo visitas al extranjero, están al alcance de todos los estudiantes en el centro escolar independientemente del éxito escolar, la capacidad o la renta familiar?

p) ¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes de participar en actividades fuera del centro escolar?

q) ¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes para participar en actividades que beneficien a las comunidades locales?

r) _____

s) _____

t) _____

C2.14 Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados

C1.1 Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos; C1.13 Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza y C2.1 Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes; C2.13 Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.

a) ¿Los miembros de las comunidades locales contribuyen a la enseñanza del centro escolar?

b) ¿Los padres/tutores y otros miembros de la comunidad apoyan el aprendizaje en el centro escolar?

c) ¿Las organizaciones de la comunidad ayudan en la promoción del aprendizaje fuera de las aulas y del centro escolar?

d) ¿Las personas que trabajan en el barrio ayudan a los estudiantes que experimentan dificultades?

e) ¿Se reconoce que algunos adultos como la personas con discapacidad, las familias itinerantes, o los que hablan una lengua minoritaria, podrían desempeñar un papel especial en el apoyo a los estudiantes que pueden sentirse vulnerables?

f) ¿Los recursos de los que disponen algunas familias, tales como el conocimiento y las habilidades especiales, la tecnología y materiales de consulta, se ponen en alguna ocasión a disposición de un grupo más amplio de estudiantes?

g) ¿Existe un registro actualizado regularmente de recursos en la localidad para apoyar la enseñanza y el aprendizaje y con un fácil acceso para el equipo educativo?

Los recursos pueden incluir:

- Servicio de ambulancia
- Galerías de arte
- Obras de caridad y campañas de organizaciones
- Organizaciones de asistencia y ayuda al parto
- Cines
- Agencia de atención a los ciudadanos
- Ciudad y granjas rurales y agricultores
- Grupos de la comunidad
- Autoridades rurales
- Centros de danza / grupos de danza
- Los grupos ecologistas
- Organizaciones y líderes de las minorías étnicas
- Eventos nacionales, tales como:
- Día del orgullo gay
- Centros de jardinería
- Médicos visitantes, trabajadores sociales
- Patrimonio y antiguos edificios
- Clubes de ocio
- Viviendas para los ancianos / centros de día
- Organizaciones de lesbianas, bisexuales, gays y transexuales
- Bibliotecas
- Las autoridades locales y / o departamentos de infancia
- Eventos y exposiciones locales
- Fondo nacional
- Organizaciones de personas con discapacidad
- Otros centro escolares, y centros de educación superior
- Los padres/tutores y miembros de la comunidad
- Parroquia, pueblo, y consejos de la comarca
- Parques y jardines
- Servicio de policía, bomberos, hospitales
- Los políticos y los partidos políticos
- Servicios de reciclaje y centros
- Centros religiosos
- Oficina de correos
- Grupos de canto
- Clubes deportivos y centros deportivos
- Artistas de la calle
- Centros de estudio
- Piscinas
- Empresas de telefonía
- Compañías de teatro
- Estaciones de tren, estaciones de autobuses, aeropuertos, puertos
- Los sindicatos
- Agua, ríos y canales
- Centros de yoga y meditación
- Grupos de jóvenes
- Etc., etc., etc.

h) _____

i) _____

Parte 5

Marco de planificación y cuestionarios



Marco de Planificación y Cuestionarios

La parte 5 del *Index* contiene un marco de planificación y cuatro cuestionarios. El marco de planificación se ha incluido aquí para que pueda ser fácilmente fotocopiado y se puede utilizar para reflexionar sobre un plan de mejora en el que los cambios realizados en cada dimensión y sección se refuercen mutuamente (véase la Actividad 13).

Los cuestionarios pueden ser utilizados para impulsar el trabajo de los profesores, equipo educativo y estudiantes en los aspectos que deseen mejorar en su centro escolar. También pueden ayudar a incorporar a un amplio grupo de personas en el análisis de lo que está pasando y de cómo mejorarlo. Lo más adecuado sería integrarlos como parte de un diálogo permanente que afiance la participación de toda la comunidad escolar (equipo educativo docente y no docente, directivos, padres/tutores, estudiantes y jóvenes y otras personas involucradas en el centro escolar).

El cuestionario 1 podrá ser de mayor utilidad para el equipo educativo y directivo. Los padres y los estudiantes que presentan interés en la forma en que están estructurados los indicadores y cómo se conectan con las preguntas, se pueden incorporar al proceso para generar mayor compromiso con los materiales del *Index.* El Cuestionario 2 es para los padres/tutores. Los cuestionarios 3 y 4 son para los estudiantes. El lenguaje en el cuestionario 3 busca ser cercano para los estudiantes mayores, de cualquier manera el lenguaje se puede cambiar para que sea cercano a los niños. El cuestionario 4 ha sido adaptado para su uso con estudiantes más pequeños.

Marco de Planificación 179

Cuestionario 1. Indicadores 180

Cuestionario 2. El centro escolar de mi hijo 182

Cuestionario 3. Mi centro escolar 184

Cuestionario 4. Mi colegio 186

MARCO DE PLANIFICACIÓN

Por favor, introduzca sus prioridades para la mejora en la hoja, expresadas en cualquier forma que parezca razonable para usted. Usted tendrá que considerar cómo los cambios dentro en una sección concreta tendrán que ser apoyados por los cambios en otras partes, si se quieren mantener. Usted puede basar sus sugerencias en un indicador, una pregunta o un grupo de preguntas u otras ideas sobre las barreras para el aprendizaje y la participación y qué recursos hay que movilizar para superarlos. Si este documento se utiliza como parte de un taller debe indicar su relación con el centro escolar, marcando la casilla que se aplica a usted:

☐ Docente ☐ Profesor de apoyo ☐ Directivo ☐ Orientador ☐ Niño o joven ☐ padre/tutor

☐ Otro miembro del equipo (especificar)_____

Marco de Planificación	
Creando Culturas Inclusivas	
Construyendo Comunidad	Estableciendo Valores Inclusivos
Promoviendo Políticas Inclusivas	
Desarrollando un centro para todos	Organizando el Apoyo
Desarrollando Prácticas Inclusivas	
Construyendo un curriculum para todos	Orquestando el Aprendizaje

CUESTIONARIO 1. INDICADORES

Por favor, marque las casillas que describa mejor su implicación con el centro escolar:

☐ Docente ☐ Ayudante de Aula/profesor de apoyo ☐ Asistente ☐ Directivo ☐ Niño o joven ☐ padre/tutor ☐ otro miembro del equipo (especificar)_____

		Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión ►	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
Dimensión A - Creando culturas inclusivas						
A1: Construyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a este centro es bienvenida.				
	2	El equipo educativo coopera entre si.				
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente.				
	4	El Equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.				
	5	El equipo educativo y los padres/tutores colaboraran.				
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.				
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.				
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.				
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género				
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.				
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.				
A2: Estableciendo valores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.				
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.				
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.				
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.				
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes.				
	6	Los estudiantes son valorados por igual.				
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.				
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.				
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.				
	10	10 El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.				
Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas						
B1: Desarrollando un centro escolar para todos	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.				
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.				
	3	Los nombramientos y los ascensos son justos.				
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.				
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.				
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.				
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.				
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.				
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.				
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.				
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos				
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.				
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.				

		Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión ►	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
B2: Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.				
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.				
	3	El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar				
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores				
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.				
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.				
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.				
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.				
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").				
Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas						
C1 Construyendo un curriculum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.				
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.				
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.				
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.				
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo				
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.				
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.				
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.				
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.				
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.				
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.				
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.				
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.				
C2: Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.				
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.				
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.				
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.				
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.				
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.				
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.				
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.				
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.				
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.				
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.				
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.				
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.				
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.				

Éstas son las tres cosas que más me gustan de este centro escolar:

1 _____

2 _____

3 _____

Éstas son las tres cosas que más me gustaría cambiar de este centro escolar:

1 _____

2 _____

3 _____

Cuestionario 2. El centro escolar de mi hijo

	Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión ►	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
1	Mi hijo por lo general quiere venir al centro escolar.			
2	Mi hijo tiene buenos amigos en el centro escolar.			
3	Me siento parte de la comunidad escolar.			
4	El centro escolar me mantiene bien informado sobre lo que ocurre en su interior.			
5	Me han pedido que aporte en el transcurso de las lecciones con algún material o presencialmente en las clases.			
6	Creo que este es el mejor centro escolar de la zona.			
7	El centro escolar y el patio son atractivos.			
8	Los baños están limpios y son seguros.			
9	Los estudiantes se llevan bien.			
10	Los profesores se llevan bien.			
11	Los adultos y estudiantes se llevan bien.			
12	Los profesores y los padres se llevan bien.			
13	Todas las familias son igualmente importantes para los profesores del centro escolar.			
14	Tengo amigos entre los otros padres.			
15	Me gustan los profesores.			
16	Los profesores se interesan sobre lo que le decimos acerca de mi hijo.			
17	Es bueno tener a estudiantes de diferentes orígenes en el centro escolar.			
18	Sólo por estar en el centro escolar mi hijo aprende a relacionarse con la gente.			
19	Mi hijo aprende lo que significa la democracia en el centro escolar.			
20	Mi hijo aprende sobre la importancia de cuidar el medio ambiente.			
21	Mi hijo come de forma saludable en el centro escolar.			
22	He estado involucrado en hacer del centro escolar un lugar mejor.			
23	Cualquier niño que vive cerca de este centro escolar es bienvenido a venir aquí.			
24	Cuando mi hijo empezó en este centro escolar se hizo un esfuerzo para que me sintiera involucrado.			
25	Cada niño es tratado con respeto.			
26	Los estudiantes con discapacidad son aceptados y respetados en el centro escolar.			
27	Los chicos y chicas se llevan bien.			
28	Ser gay o lesbiana es visto como una parte normal de la vida.			
29	Se es respetado independientemente del color de su piel.			
30	Uno se considera parte del centro escolar, sea cualquiera su religión o si no tienen religión.			
31	No se rechaza a los estudiantes debido a lo que llevan puesto.			
32	Se les respeta por su esfuerzo, no por los resultados obtenido en los exámenes.			
33	Los estudiantes no se llaman con sobrenombres agresivos.			
34	El acoso escolar no es un problema.			

	Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión ►	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
35	Si alguien acosa a mi hijo yo sé que recibiría ayuda del centro escolar.			
36	Si los estudiantes han estado fuera durante un día los profesores quieren saber dónde han estado.			
37	Los profesores no tienen favoritos entre los estudiantes.			
38	Creo que los profesores son justos cuando elogian a un estudiante.			
39	Creo que los profesores son justos cuando castigan a un estudiante.			
40	Cuando los estudiantes están interrumpiendo las clases, otros estudiantes los calman.			
41	Mi hijo aprende a resolver los desacuerdos escuchando, hablando y comprometiéndose.			
42	Mi centro escolar envía a casa a los estudiantes que se han portado mal.			
43	Las clases hacen buen uso de lo que mi hijo ha aprendido fuera del centro escolar.			
44	Mi centro escolar tiene un buen sistema de apoyo a los estudiantes cuando tienen un problema.			
45	Mi hijo aprende mucho en este centro escolar.			
46	A los estudiantes se les da confianza para aprender de forma autónoma.			
47	El centro escolar está comprometido con el ahorro de energía.			
48	Mi hijo aprende a cuidar el medio ambiente en el centro escolar y su entorno.			
49	Los estudiantes se ayudan unos a otros cuando están atascados en su trabajo.			
50	Mi hijo sabe cómo obtener ayuda con su trabajo cuando es necesario.			
51	El centro escolar es un lugar donde las personas realmente escuchan las ideas de otros.			
52	Mi hijo siempre sabe lo que tiene que hacer después de que le expliquen la lección.			
53	Mi hijo suele entender qué tiene que hacer cuando le dan la tarea.			
54	Las tareas ayudan a mi hijo a aprender.			
55	Al mediodía mi hijo a veces hace alguna actividad extraescolar o practica un deporte.			
56	Después de las clases mi hijo a veces hace alguna actividad extraescolar o practica un deporte.			

Éstas son las tres cosas que más me gustan de este centro escolar:

1 _____

2 _____

3 _____

Estas son las tres cosas que más me gustaría cambiar de este centro escolar:

1 _____

2 _____

3 _____

Cuestionario 3. Mi centro escolar

Cuestionario para alumnos de 2.º Ciclo de Enseñanza Básica/Primaria y Enseñanza Media/Secundaria.

	Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión ►	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
1	Me gusta ir a este centro escolar.			
2	Me siento parte de una gran comunidad.			
3	Mi centro y el patio son muy atractivos.			
4	Los baños están limpios y seguros.			
5	Los estudiantes se llevan bien.			
6	Los adultos se llevan bien.			
7	Los adultos y los estudiantes se llevan bien.			
8	Tengo algunos buenos amigos aquí.			
9	Me gustan mis profesores.			
10	El centro escolar me ayuda a sentirme bien conmigo mismo.			
11	Mi centro escolar me ayuda a sentirme bien acerca del futuro.			
12	Se nos anima a defender lo que creemos que es correcto.			
13	Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes.			
14	Sólo por estar en el centro escolar uno aprende a relacionarse con la gente.			
15	He aprendido lo que significa la democracia en el centro escolar.			
16	He aprendido como mis acciones afectan a otros en el centro escolar.			
17	He aprendido como mis acciones afectan a otros en todo el mundo.			
18	He aprendido como mis valores afectan a la forma que actúo.			
19	Yo como de forma saludable en el centro escolar.			
20	Mi familia se siente involucrada con lo que pasa en el centro escolar.			
21	Cuando los profesores dicen que van a hacer algo, lo hacen.			
22	Las personas admiten cuando han cometido un error.			
23	Hay un lugar cómodo dentro del centro al que puedo ir a la hora de comer.			
24	Me he involucrado en hacer de mi centro un lugar mejor.			
25	Cualquier estudiante que vive cerca de este centro es bienvenido a venir aquí.			
26	Cuando llegué al centro escolar me ayudaron a integrarme.			
27	Eres respetado independientemente del color de tu piel.			
28	Uno se siente parte del centro sea cual sea su religión o si no tiene religión.			
29	Los estudiantes no menosprecian a los demás a causa de lo que llevan puesto.			
30	Los chicos y chicas se llevan bien.			
31	En este centro, ser gay o lesbiana es visto como una parte normal de la vida.			
32	Los estudiantes con discapacidad son respetados y aceptados.			
33	Los estudiantes evitan no llamar a otros con nombres agresivos.			
34	Si alguien me intimida o a cualquier otra persona, se lo diría a un profesor.			
35	Los profesores no tienen favoritismos entre los estudiantes			
36	Si he estado fuera durante un día el profesor quiere saber dónde he estado.			
37	Creo que los profesores son justos cuando elogian a los estudiantes.			
38	Creo que los profesores son justos cuando corresponde castigar a un estudiante.			

	Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión ►	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
39	Los profesores saben cómo evitar que los estudiantes interrumpan las clases.			
40	Cuando los estudiantes están interrumpiendo las lecciones, otros estudiantes los calman.			
41	Aprendemos a resolver los desacuerdos escuchando, discutiendo y tomando decisiones.			
42	En las clases, los estudiantes suelen ayudarse mutuamente en parejas y grupos pequeños.			
43	En las clases, los estudiantes comparten lo que saben con otros estudiantes.			
44	Si tengo un problema en una lección, un profesor o profesor de apoyo me va a ayudar.			
45	Me gustan la mayoría de mis lecciones.			
46	Aprendo acerca de lo que está pasando en el mundo.			
47	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos.			
48	Aprendo cómo reducir el sufrimiento en el mundo.			
49	He aprendido mucho en este centro escolar.			
50	En este colegio a veces se da a los estudiantes la responsabilidad para aprender por su propia cuenta.			
51	Nos enteramos de cómo ahorrar energía en el centro escolar.			
52	Aprendemos a cuidar el medio ambiente del centro escolar y de sus alrededores.			
53	Aprendemos a respetar el planeta tierra.			
54	Cuando los profesores de apoyo están en el aula, ayudan a cualquiera que lo necesite.			
55	Los profesores están interesados en escuchar mis ideas			
56	Los estudiantes están interesados en escuchar las ideas de los demás			
57	Durante las clases siempre sé que es lo siguiente que tengo que hacer.			
58	Reconozco cuando he hecho un buen trabajo.			
59	A los profesores no les importa si me equivoco en mi trabajo, siempre y cuando me esfuerce.			
60	Mi trabajo es expuesto en las paredes del centro escolar.			
61	Cuando se me da tarea por lo general entiendo lo que tengo que hacer.			
62	Creo que las tareas para casa me ayudan a aprender.			
63	A veces al mediodía o después de las clases voy alguna asociación o practico deportes.			

Estas son las tres cosas que más me gustan de mi centro escolar:

1 _____

2 _____

3 _____

Estas son las tres cosas que más me gustaría cambiar de mi centro escolar:

1 _____

2 _____

3 _____

Cuestionario 4. Mi colegio

(Preguntas para los estudiantes más jóvenes).Cuestionario para alumnos de Primer Ciclo de Enseñanza Básica/Primaria.

	Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión ►	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
1	Soy feliz en el colegio.	j	l	k
2	Me gusta como es mi colegio.	j	l	k
3	Tengo buenos amigos en el colegio.	j	l	k
4	Los estudiantes son amables unos con otros en el colegio.	j	l	k
5	Los adultos son amables con los estudiantes en el colegio.	j	l	k
6	Me gusta mis profesores.	j	l	k
7	Yo como comida que es buena para mí en el colegio.	j	l	k
8	Me gusta decirle a mi familia lo que he hecho en el colegio.	j	l	k
9	Cuando entré por primera vez en este colegio me ayudaron a sentirme feliz.	j	l	k
10	Los niños y niñas se llevan bien.	j	l	k
11	Los estudiantes no son golpeados ni insultados en el colegio.	j	l	k
12	Me siento seguro en el patio de recreo y en los baños.	j	l	k
13	Los profesores evitan que los estudiantes hagan alboroto en clase.	j	l	k
14	A menudo los estudiantes se ayudan mutuamente en las clases.	j	l	k
15	Si tengo un problema puedo pedir ayuda a un adulto.	j	l	k
16	Me entero de todo tipo de cosas interesantes en el colegio.	j	l	k
17	Aprendo sobre la gente en otras partes del mundo.	j	l	k
18	Aprendemos cómo ahorrar energía en el colegio.	j	l	k
19	Aprendemos a cuidar el medio ambiente.	j	l	k
20	Los profesores están interesados en escuchar mis ideas.	j	l	k
21	Siempre sé lo que hacer en las clases.	j	l	k
22	A los maestros no les importan si cometo errores, siempre y cuando me esfuerce.	j	l	k
23	Mis trabajos a veces son expuestos en las paredes de mi colegio.	j	l	k
24	A veces participo en actividades extraescolares antes o después de las clases.	j	l	k

Éstas son las tres cosas que más me gustan de mi colegio:

1 _____

2 _____

3 _____

Éstas son las tres cosas que más me gustaría cambiar de mi colegio:

1 _____

2 _____

3 _____

Parte 6

Recursos



Referencias bibliográficas[48]

Abdi, A. y Shultz, L. (2008). *Educating for human rights and global citizenship*. Albany: State University of New York Press.

Actionaid (2008). *Power down: save energy, be the solution*. Chard: Action Aid.

Alexander, R. (2010) (Ed.). *Children, their world, their education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. Londres: Routledge.

Andreotti, V. y de Souza, L. M. (2008). *Learning to read the world through other eyes*

Derby: Global Education.

Baginsky, W. (2004). *Peer mediation in the UK, a guide for schools*. Londres: NSPCC.

Balshaw, M. (1999). *Help in the classroom* (2nd edition). Londres: Fulton.

Barnes, J. (2011). *Cross-curricular learning 3-14* (2nd edition). Londres: Sage.

Black, M., y King, J. (2009). *The atlas of water: mapping the world's most critical resource*, Brighton: Earthscan.

Blair, M. y Bourne, J. con Coffin, C., Creese, A. and Kenner, C. (1999). *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*, Londres: HMSO.

Boaler, J. (2010). *The Elephant in the Classroom: helping children learn and love maths,* Londres: Souvenir Press.

Bohm, D. (1996.). *On Dialogue*. Londres: Routledge.

Brighton y Hove City Council (2005). *Biodiversity Action Plan*. Brighton: BHCC.

Buckingham, S. y Turner, M. (Eds.) (2008). *Understanding environmental issues*, Londres: Sage.

Centre for Equity in Education (2007). *Equity in Education: new directions*. Second annual report on the state of equity in the English education system, Manchester: The University of Manchester.

Centre for Studies on Inclusive Education (2010). *Developing a single equality policy for your school*: a *CSIE guide*. Bristol: CSIE.

Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children.* Londres: National Children's Bureau.

Clutterbuck, P. (2008). *Values: a programme of study for primary schools*- Carmarthen: Crown House Publishing Ltd.

Collaborative Learning Project: www.collaborativelearning.org

Craig, D. (2009). *The weather book: why it happens and where it comes from* Londres: Michael O'Mara Books.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care*- Londres: Routledge.

Denman-Sparks, L. y the A.B.C Task Force (1989). *Anti- Bias Curriculum, tools for empowering young children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Department for Children, Families, Lifelong Learning and Skills (2008). *Careers and the world of work: a framework for 11-19 year olds.* Wales- Cardiff: Welsh Assembly.

Department for Children, Schools and Families (2008). *Top tips for developing the global dimension in schools*. Londres: DCSF.

[48] NOTA DE LOS TRADUCTORES: Obviamente las referencias originales son todas en inglés y propias del contexto anglosajón. Al final de la lista original los traductores, incluimos algunas referencias en español de los autores del ***Index***.

Department for Children, Schools and Families (2008). *Top tips for sustainable purchasing in schools*. Londres: DCSF.

Department for Children, Schools and Families (2008). *Planning a sustainable school: driving school improvement through sustainable development*. Londres: DCSF.

Department for Children, Schools and Families (2009). S3: *Sustainable school self-evaluation,* Londres: DCSF.

Department for Education and Employment (1999). Inclusion: providing effective learning

opportunities for all pupils. En DfEE (Ed), *The national curriculum handbook for primary teachers in England*. Londres: DfEE.

Department for Education and Employment (2000). *Working with teaching assistants: a good practice guide*. Londres: DfEE.

Department for Education and Employment (2000). *Guidance on the education of children and young people in care.* Londres: DfEE.

Department for Education and Skills (2002*). Accessible schools: planning to increase access to schools for disabled pupils* [Guidance]. Londres: DfES.

Department for Education and Skills (2006*). Implementing the Disability Discrimination Act in schools and early years settings*. Londres: DfES.

Department for Education and Skills (2006). *Learning outside the classroom manifesto*. Londres: DfES.

Department for Education and Skills (2007). *Top tips to reduce energy and water use in school*. Londres: DfES.

Dow, K. y Downing, T. (2006). *The atlas of climate change, mapping the world's greatest challenge*. Brighton: Earthscan.

Dressner, S. (2008). *The principles of sustainability*. Londres: Earthscan.

Drummond, M. J. (2003). *Assessing children's learning*. Londres: David Fulton.

Durbin, G., Morris, S. y Wilkinson, S. (1990). *A teacher's guide to learning from objects.* Londres: English Heritage.

Egan, K. (1988). *Teaching as Storytelling, an alternative approach to teaching and the curriculum*. Londres: Routledge.

Farrer, F. (2000). *A quiet revolution, encouraging positive values in our children*. Londres: Ebury Press.

Fielding, M. y Moss, P. (2011). *Radical education for the common school*. Londres: Routledge.

Fisher, R. (2003). *Teaching thinkin*g Londres: Continuum.

Flowers, N. (2000*). Human rights education handbook: effective practices for learning, action and change*. Minneapolis: Human Rights Resource Centre, University of Minnesota.

Forest Schools: www.forestschools.com

George, S. (2010). *Whose crisis, whose future? Towards a greener, fairer, richer world.* Cambridge: Polity.

Hart, S. (1996). *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*. Londres: Paul Chapman Publishing.

Hart, S. (2000). *Thinking through teaching: a framework for enhancing participation and learning*. Londres: David Fulton.

Hart, S.; Dixon, A.; Drummond, M.J., y McIntyre, D. (2006). *Learning without limits*, Buckingham: Open University Press. http://learningwithoutlimits.educ.cam.ac.uk

Hatcher, R. (2006). Social class and schooling: differentiation or democracy? En Cole, M. (Ed.) *Education, equality and human rights: issues of gender, race, sexual orientation, disability and social class* (2nd edition). Londres: Routledge.

Hawkes, N. (2003). *How to inspire and develop positive values in your classroom*. Cambridge: LDA.

Higgins, P. (2010). *Eradicating ecocide*. Londres: Shepheard-Walwyn.

Kohn, A. (2006). *The homework myth: why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge: MA, Da Capo Press.

Language and Curriculum Access Service (LCAS) (1999). *Enabling progress in multilingual Classrooms*. Londres: London Borough of Enfield.

Leggett, J. (2005). *Half gone: oil, gas, hot air and the global energy crisis*. Londres: Portobello Books.

Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender History Month (2009). *Toolkit for schools*. Londres: LGBT. www.lgbthistorymonth.org.uk

Mackay, M. (2008). *Sustainable energy without the hot air*: www.withouthotair.com

McNamara, S. y Moreton, G. (1997). *Understanding Differentiation: A Teacher's Guide*. Londres: David Fulton.

Marlowe, B. A. y Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*, Londres: Corwin Press/Sage.

Martin, F. y Owens, P. (2008). *Caring for our world: a practical guide to education for sustainable development*. Sheffield: Geographical association.

Millstone, E. y Lang, T. (2008). *The atlas of food: who eats what, where and why?* Brighton: Earthscan.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools, an alternative approach to education*. Nueva York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2005). *Critical lessons: what our schools should teach*. Nueva York: Cambridge University Press.

Norfolk County Council (2009). *February is Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender History Month, Ideas for primary schools.* Norwich: NCC.

Norfolk County Council (2009). *February is Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender History Month, Ideas for secondary schools*. Norwich: NCC.

Northern Ireland Curriculum (2009) *Clothes conscious, learning for life and work*. Belfast, CCEA.

Noyes, A. (2007). *Rethinking school mathematics.* Londres: Paul Chapman Publishing.

Office for Standards in Education (2008). *Learning outside the classroom.* Londres: Ofsted.

Office for Standards in Education (2009). *Education for sustainable development*. Londres: Ofsted.

Ollerton, M. y Watson, A. (2004). *Inclusive mathematics 11-18*. Londres: Continuum.

Open Spaces for Dialogue and Enquiry. *Critical literacy in global citizenship education*. Nottingham: Centre for the study of social and global justice.

Orr, D. (2004). *Earth in mind: on education, environment and the human prospect.* Washington: Island Press.

Owen, J. (1991). *The ecology of a garden, the first fifteen years.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pearl, A. (1997). Democratic education as an alternative to deficit thinking. En Valencia, R. (Ed.), *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice*. Londres: Falmer Press.

Potts, P. (Ed.) (2002). *Inclusion in the city*. Londres: Routledge.

Qualifications and Curriculum Authority (2007). *The global dimension in action: a curriculum planning guide for schools*. Londres: QCA.

Rich, D.; Casanova, D.; Dixon, A.; Drummond, M.J.; Durrant, A., y Myer, C. (2004) *First hand experience, what matters to children*. Clopton: Rich Learning Opportunities.

Rich, D.; Drummond, M.J., y Myer, C. (2008). *Learning: what matters to children*. Clopton: Rich Learning Opportunities.

Rustemier, S. y Booth, T. (2005). *Learning about the Index in use, a study of the use of the Index in schools and LEAs in England*. Bristol:CSIE.

Save the Children (2000). *The school council: a children's guide*. Londres: Save the Children.

School councils UK: www.schoolcouncils.org

Schools out classroom: www.schools-out.org.uk/classroom

Scoffham, S. (2010) (Ed.). *Primary Geography Handbook*. Sheffield: Geographical Association.

Scoffham, S., Bridge, C. y Jewson, T. (2006). *Keystart World Atlas*. Londres: Harper Collins.

Scottish Health Promoting Schools Unit (2004). *Being well, doing well.* Dundee: Learning and Teaching Scotland.

Steel, C. (2008). *Hungry city: how food shapes our lives.* Londres: Vintage Books.

Stibbe, A. (2009). *The handbook of sustainability literacy: skills for a changing world*. Dartington: Green Books.

Stone, M. (2009). *Smart by Nature: schooling for sustainability*. Healdsburg: Watershed Media.

Stone, M. y Barlow, Z. (2005). *Ecological Literacy: educating our children for a sustainable world*. San Francisco: Sierra Club Books.

Sustain: the alliance for better food and farming (2010). *Every school a food growing school*. Londres: Sustain. Sustainability and environmental education: www.se-ed.co.uk

Sustainable Development Commission (2009). *Prosperity without Growth? The transition to a sustainable economy*. Londres: Sustainable Development Commission.

Swann, M. y Peacock, A. (2012). *Creating learning without limits*. Buckingham: Open University Press.

UNICEF UK (2008). *Rights respecting schools in England*. Londres: Unicef

UNICEF/UNESCO (2007). *A human rights based approach to education for all*. Nueva York / París, UNICEF/ UNESCO.

Wallace, B. (2001). *Teaching thinking skills in the early years/across primary years*. Londres: David Fulton.

Warwick, I. y Douglas, N. (2001). *Safe for all: a best practice guide to prevent homophobic bullying in secondary schools*. Londres: Citizenship 21.

Watson, A. (2006). *Raising achievement in secondary mathematics*. Maidenhead: Open University Press.

Winter, R. (1989). *Learning from experience: principles and practice in action research*, Londres: Falmer.

World of Inclusion: www.worldofinclusion.com

Wrigley, T. (2006). *Another school is possible*. Londres: Bookmarks Publications.

Young, M. (2002). *Global Citizenship, the handbook for primary teaching*. Cambridge: Oxfam.

Algunas referencias bibliográficas en español de los autores del *Index*

Ainscow, M. (2009, 2ªed). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea

Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en la educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 44-56 http://webs.uvigo.es/reined/

Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1**.** *Revista Tejuelo*, Monográfico sobre Comunicación Social y Educación. 12, 26-45 http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/n12completo.pdf

Booth, T. & Ainscow. M. (2002). *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid: Consorcio para la Educación Inclusiva. (Disponible en http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/)

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Documentos sobre derechos humanos ratificados internacionalmente

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948[49]
- Convención Europea sobre Derechos Humanos, 1950[50]
- Convención Internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación racial[51], 1965
- Pacto Internacional por los derechos civiles y políticos[52], 1966
- Pacto Internacional por los derechos económicos, sociales y culturales[53], 1966
- Convención de las Naciones Unidas para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer[54], 1979
- Convención de los Derechos del Niño, 1989[55]
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006[56]
- **Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra, 2010[57]:** esta declaración fue adoptada por la Conferencia mundial sobre el Cambio climático y los derechos de la madre tierra el 22 de abril de 2010, en Bolivia y enviada a las Naciones Unidas para su consideración.



[49] http://www.un.org/es/documents/udhr/
[50] http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SPA.pdf
[51] http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0018
[52] http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0015
[53] http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0014
[54] http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw25years/content/spanish/Convention-CEDAW-Spanish.pdf
[55] http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion(3).pdf
[56] http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf
[57] http://cmpcc.wordpress.com/derechos-madre-tierra/

Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948

Esta es la declaración fundamental respecto al resto de documentos sobre derechos humanos. Se estableció como consecuencia de la II Guerra Mundial (1939-1945) y condujo a la fundación de la Corte Penal Internacional. Fue preparada por un comité presidido por Eleanor Roosevelt, esposa del presidente de los Estados Unidos de América. Fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1948. Reconocer algo como un derecho es equivalente a decir que es universal pero no todo el mundo está de acuerdo con que todos los artículos de la Declaración representen derechos. Aunque el derecho a la vida puedo ser visto como que incluye la necesidad de preservar el medioambiente, hay pocas referencias al mismo en la Declaración.

Extractos:

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 17

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.
2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Convención de los Derechos del Niño, 1989

Extracto:

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Declaración Universal sobre los Derechos de la Madre Tierra, 2010

Extractos:

Artículo 2: Derechos Inherentes de la Madre Tierra

1. La Madre Tierra y todos los seres que la componen tienen los siguientes derechos inherentes:

1. Derecho a la vida y a existir;
2. Derecho a ser respetada;
3. Derecho a la regeneración de su biocapacidad y continuación de sus ciclos y procesos vitales libres de alteraciones humanas;
4. Derecho a mantener su identidad e integridad como seres diferenciados, auto-regulados e interrelacionados;
5. Derecho al agua como fuente de vida;
6. Derecho al aire limpio;
7. Derecho a la salud integral;
8. Derecho a estar libre de contaminación, polución y desechos tóxicos o radioactivos;
9. Derecho a no ser alterada genéticamente y modificada en su estructura amenazando su integridad o funcionamiento vital y saludable;
10. Derecho a una restauración plena y pronta por las violaciones a los derechos reconocidos en esta Declaración causados por las actividades humanas.

2. Cada ser tiene el derecho a un lugar y a desempeñar su papel en la Madre Tierra para su funcionamiento armónico.

3. Todos los seres tienen el derecho al bienestar y a vivir libres de tortura o trato cruel por los seres humanos.

Artículo 3: Obligaciones de los seres humanos con la Madre Tierra

Todos los seres humanos son responsables de respetar y vivir en armonía con la Madre Tierra;

1. Los seres humanos, todos los Estados, y todas las instituciones públicas y privadas deben:

1. actuar acorde a los derechos y obligaciones reconocidos en esta Declaración;
2. reconocer y promover la aplicación e implementación plena de los derechos y obligaciones establecidos en esta Declaración;
3. promover y participar en el aprendizaje, análisis, interpretación y comunicación sobre cómo vivir en armonía con la Madre Tierra de acuerdo con esta Declaración;
4. asegurar de que la búsqueda del bienestar humano contribuya al bienestar de la Madre Tierra, ahora y en el futuro;
5. establecer y aplicar efectivamente normas y leyes para la defensa, protección y conservación de los Derechos de la Madre Tierra;
6. respetar, proteger, conservar, y donde sea necesario restaurar la integridad de los ciclos, procesos y equilibrios vitales de la Madre Tierra;
7. garantizar que los daños causados por violaciones humanas de los derechos inherentes reconocidos en la presente Declaración se rectifiquen y que los responsables rindan cuentas para restaurar la integridad y salud de la Madre Tierra;
8. empoderar a los seres humanos y a las instituciones para defender los derechos de la Madre Tierra y todos los seres que la componen;
9. establecer medidas de precaución y restricción para prevenir que las actividades humanas conduzcan a la extinción de especies, la destrucción de ecosistemas o alteración de los ciclos ecológicos;
10. garantizar la paz y eliminar las armas nucleares, químicas y biológicas;

11. promover y apoyar prácticas de respeto a la Madre Tierra y todos los seres que la componen, acorde a sus propias culturas, tradiciones y costumbres;
12. promover sistemas económicos en armonía con la Madre Tierra y acordes a los derechos reconocidos en esta Declaración.

Anotaciones personales