

# EDUCACIÓN INCLUSIVA. ARGUMENTO, CAMINOS Y ENCRUCIJADAS

## *Inclusive education. Argument, ways and cross-roads*

Gerardo ECHEITA\* y Ana Belén DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ\*\*

\*Universidad Autónoma de Madrid

Correo-e: Gerardo.echeita@uam.es

\*\*Universidad de Salamanca

Correo-e: abd@usal.es

Recepción: 20 de noviembre de 2010

Envío a informantes: 10 de enero de 2011

Fecha de aceptación definitiva: 28 de marzo de 2011

Biblid. [0214-3402 (2011) (II época) n.º 17; 23-35]

**RESUMEN:** En este artículo se revisan algunas dimensiones o vectores, de distinto tipo y naturaleza, que sirven para definir la educación inclusiva y se ponen en relación con las voces de algunos estudiantes en riesgo de exclusión.

**PALABRAS CLAVE:** educación inclusiva, dimensiones y naturaleza, voces de estudiantes en riesgo de exclusión.

**ABSTRACT:** In this paper it's reviewed the nature and some dimensions able to define inclusive education. Those analyses are connected with the voices of some students at risk of exclusion.

**KEYWORDS:** inclusive education, dimensions and nature, voices of students at risk of exclusion.

## Introducción

**E**STE PRIMER ARTÍCULO ESTÁ PENSADO Y ESCRITO, tanto para introducir y articular el sentido y los contenidos nucleares presentes en los otros trabajos que componen este *Monográfico* de la Revista *Aula*, como para aportar elementos propios que permitan extender los análisis que estos mismos textos desarrollan. En lo que esperamos que sea visto como un sano ejercicio de *intertextualidad* hemos optado también por partir en éste de otros artículos que nos parece que tienen el valor de ayudarnos a *repensar el argumento de la educación inclusiva* con el rigor y la seriedad que los Editores de la revista nos pidieron tener.

## El argumento de la educación inclusiva

Resulta incuestionable que, por un lado, la referencia a la necesidad de una *educación inclusiva* está cada día más presente en el panorama educativo tanto en el plano internacional como localmente. Por ejemplo, la UNESCO y el BIE, con motivo de la 48.<sup>a</sup> reunión de la Conferencia Internacional de Educación (2008), hacen referencia a ella nada menos que como «el camino hacia el futuro» en la orientación común que deberían adoptar los sistemas educativos nacionales. Como *principio o derecho* reconocido, está presente en Convenciones o Declaraciones Internacionales, sean generales, como la ya decana Convención de ONU sobre los *Derechos del Niño* de 1990, o específicas, como la reciente Convención de la ONU (2006) sobre los *Derechos de las Personas con Discapacidad*, al igual que en las llamadas *Metas 2020* promovidas por la OEI para los países iberoamericanos, tanto como en las leyes educativas de muchos países, España entre ellos. Por doquier se suceden eventos de carácter nacional e internacional sobre ella y, al igual que los promotores de esta *Revista*, se dedican muchas páginas escritas al tema, bien en forma de trabajos monográficos en revistas no temáticas (véase *Revista de Educación*, 327 y 349 del 2002 y del 2009 respectivamente), bien insertas en revistas dedicadas específicamente a este contenido como son, en la esfera internacional, la *International Journal of Inclusive Education* (<http://www.tandf.co.uk/journals/tf/13603116.html>), en el ámbito de Iberoamérica, la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* ([http://www.rinace.net/rlei/rlei\\_home.html](http://www.rinace.net/rlei/rlei_home.html)) o, entre nosotros, la recientemente estrenada *Revista de Educación Inclusiva* que promueve la Universidad de Almería (<http://www.educacioninclusiva.com/index.aspx>). A la par de todo ello se crean alianzas, grupos o redes de equipos de investigación (como la recién creada **RedCIES** de colaboración entre equipos de varias universidades españolas para la inclusión educativa y social ([<http://webs.uvigo.es/redcies/>]), que tienen en esta meta su principal objetivo de trabajo o preocupación.

Pero al mismo tiempo parece necesario seguir discutiendo –y esperemos que este *Monográfico* contribuya en alguna medida a esta tarea–, sobre una perspectiva o un *argumento*, como dice Rivas (2009: 17), muy poliédrico y complejo, pero también con capacidad potencial para transformar radicalmente el conservador sistema educativo que vivimos y, por estas mismas razones, susceptible de desvirtuarse o *acomodarse* fácilmente a las inercias de un *statu quo* muy resistente al cambio:

Entiendo por *argumento*, tomando el criterio de la Real Academia de la Lengua (acepción 2), «el asunto o materia de que se trata en una obra». Se refiere, por tanto, a la forma de enfocar o de mirar la realidad y el modo como se construye una estructura de significado [...] De esta forma todo argumento nos remite a un contexto cultural, académico, social y político del que surge, de tal forma que nos vincula a una tradición, a una historia que otorga significados a sus diferentes componentes.

Puede decirse, entonces, que en este texto pretendemos compartir elementos del *argumento de la educación inclusiva*, obviamente no todos ellos, sino en particular algunos que nos hagan pensar en cómo se está construyendo el significado de la educación inclusiva, en cuál es la naturaleza del mismo y en sus implicaciones, entre las cuales están, en primerísimo plano, aquellas que están limitando de manera inaceptable el derecho de algunos estudiantes a una educación de calidad.

Del *argumento* de la educación inclusiva lo primero que habría que señalar, tal vez, es su *carácter paradójico y contradictorio*, empezando por el hecho de que, siendo una empresa de enorme complejidad y calado, no estamos faltos de conocimientos y capacidades para llevarla a cabo. Donde está el mayor déficit es en el ámbito de la voluntad y la determinación de los actores en este escenario para llevar a la práctica lo mucho que sabríamos hacer, como tantas veces y desde hace ya tiempo ha denunciado el profesor Ainscow (2001). En este sentido parece oportuno intentar concentrar nuestros análisis, tanto como seamos capaces, en los factores y contextos que nos ayuden a comprender, precisamente, «por qué hacemos lo que hacemos y por qué no hacemos lo que decimos que deberíamos hacer».

Sin duda son multivariados e interdependientes los factores que inciden sobre esta *débil voluntad de acción* que reconocemos por doquier. Se escapa a los límites de este texto un análisis pormenorizado o exhaustivo de todos ellos, pero intentaremos, al menos, compartir una mirada lo más comprensiva posible. Se trata de un análisis para el que contamos también con inestimables ayudas. Quisiéramos destacar en esta ocasión dos, de las que tal vez cabría decir que se sitúan en los dos extremos del *zoom* analítico que cabría desplegar ante el *argumento* de la inclusión educativa. Cada una de ellas, a su vez, es el reflejo de muchos trabajos previos de los autores con otras *buenas gentes*, como diría Bertol Brecht, así como de compromisos éticos con la equidad y la justicia en el ámbito de la educación, incuestionables. El primero es el trabajo de Escudero y Martínez (2011), el cual nos aporta un barrido completo e incisivo sobre los principales «vectores» que articulan el marco de la inclusión. Nos referiremos a ellos inmediatamente. En todo caso anticipar que nos aporta una mirada *macro* que nos ayuda sobremanera a delinear el territorio donde habrían de producirse los grandes cambios educativos y sociales que los valores y los principios de la inclusión educativa precisan.

El segundo es el trabajo de Moraña (2010) que, por el contrario, se mueve en el espacio de lo *micro*, de las *historias de vida* de algunos de aquellos para los cuales la educación inclusiva debería ser mucho más que una encomiable declaración de principios. Este trabajo, componente de la línea de investigación emancipatoria y crítica que vienen liderando Teresa Susinos y Ángeles Parrilla (Susinos y Parrilla, 2008; Parrilla, 2009), entronca con la importancia creciente que *la voz* de los estudiantes más vulnerables (como las del resto de actores en el escenario educativo)<sup>1</sup> empieza a tener a la hora no sólo de comprender *la narrativa* de los propios sujetos, sino también como reconocimiento a una dignidad herida y como palanca potencial para la tan necesaria mejora e innovación de las prácticas educativas, que tantas veces consiguen anclar nuestros valores inclusivos en el puerto de las rutinas escolares (Celada, 2009; Portela, Nieto y Moro, 2009).

Una y otra miradas, como las que generan el *zoom* de una lente fotográfica, son imprescindibles y complementarias y sin ellas son altos los riesgos, tanto de quedarse apegado a los muchos dramas individuales (también algunas alegrías), que acompañan al proceso de inclusión educativa (véase como ejemplos los que retratan Morañas, 2010 o Echeita, 2010), como de permanecer en el espacio protegido de las discusiones académicas que «no comprometen el corazón».

<sup>1</sup> Para una revisión actualizada de este ámbito puede consultarse el Monográfico de la Revista PROFESORADO. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, volumen 14, número 3 (de septiembre-diciembre de 2010), dedicado a *Aprendiendo de la experiencia, relatos de vida de centros y profesores*, con la coordinación de José Gijón Puerta, de la Universidad de Granada.

## Vectores, dimensiones y naturaleza de la inclusión educativa

Ya hemos destacado en otras ocasiones anteriores, siguiendo la estela de lo que otros nos han enseñado (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y Miles, 2009), el carácter *poliédrico* y *polisémico* de la idea de inclusión educativa (Echeita, 2008), queriendo reflejar con ello, por un lado, que sin una mirada igualmente global y sistémica no se puede entender –¡ni mejorar este proceso!– y, por otro, que cualquier polarización excesiva en una de sus caras será, a la larga, igualmente improductiva para mejorar la calidad educativa que se quiere ofrecer a TODO el alumnado.

Creemos apreciar esta perspectiva y estas mismas razones en el trabajo de Escudero y Martínez (2011) y por ello nos vamos a permitir utilizar sintéticamente el *análisis vectorial* que realizan y que nos sirve sobremanera para cartografiar el territorio de la inclusión educativa. El primero de ellos hace referencia al *vector ideológico y ético* de la educación inclusiva:

El reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico (Escudero y Martínez, 2011: 88).

A nuestro criterio ésta es la dimensión o vector más importante y más complejo de este proceso, su *alfa y omega*, pues de él dependen los principios éticos y los valores (Escudero, 2006), sin los cuales es difícil encontrar la motivación, la energía y la capacidad de sostener los esfuerzos necesarios para acometer los cambios educativos requeridos. De hecho, el profesor Booth (2006) ha sintetizado la idea de educación inclusiva como el «proceso sistémico de intentar llevar nuestros valores a la acción». Pero decía que este vector es también «el omega» del proceso, porque, como el propio Booth señala, para muchas «buenas gentes», que se ven literalmente maniatadas por condiciones adversas de todo tipo y condición que afectan a la vida de los centros y a su trabajo profesional y que ven que muchos de sus intentos de cambio guiados por sus principios inclusivos consiguen pocos resultados, estos mismos se configuran como la última recompensa moral a la que pueden aspirar:

Cuando se ven frustrados nuestros esfuerzos por realizar cambio de acuerdo con nuestros valores, *la acción con principios* es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente (Booth, 2006: 217).

A este respecto dos preguntas emergen con fuerza y para las cuales es urgente desplegar proyectos de investigación que nos ayuden a responderlas. La primera, relativa a *cuáles son* esos principios éticos que a modo de pilares deben mantenernos en la tarea y la segunda, si cabe más importante aún a la vista del evidente déficit de los primeros<sup>2</sup>, cómo se consigue la *alfabetización ética*. Vinculado a la primera pregunta y entendiendo que se trata, sin duda, de un conjunto de principios

<sup>2</sup> EL ROTO publicaba recientemente en el Periódico *El País* un magnífico trabajo titulado «La Revolución», que consistía en el dibujo, a su estilo, de un manifestante que gritaba a modo de consigna; ¡É-TI-CA!, ¡É-TI-CA!, ¡É-TI-CA!

éticos articulados, como los que nos recuerda Escudero (2006), al hilo del análisis del trabajo de Furman (2004), nos parece importante destacar ahora la **ética de la justicia** en los términos en los que la ha definido Sen (2010). Para Amartya Sen el comportamiento humano es muy dependiente de la percepción que se tiene de la justicia a la hora de entender lo que se tiene que hacer. Pero lo que puede resultar-nos útil de sus trabajos es que pone el énfasis no tanto en cómo sería un mundo perfectamente justo, sino en detectar las injusticias que pasan en el mundo real. Como señala Ramoneda (2010), en el pensamiento de Sen, «la eliminación de la injusticia se manifiesta como principio de la justicia. Es contra la injusticia y no en nombre de la sociedad ideal justa que se pueden dar los pasos necesarios para una mayor equidad en el mundo». Trayendo esta perspectiva al ámbito que nos ocupa parece necesario, entonces, fortalecer esta idea de *la justicia como sustento de la inclusión educativa*, para lo cual es necesario poner de manifiesto, precisamente, las incontables situaciones de injusticia y discriminación educativa que experimentan algunos alumnos y alumnas (siendo estratégico para ello, precisamente, facilitar la amplificación de sus *voces* y sus *historias de vida*) y, por otro lado, cultivar el razonamiento y el debate público democrático, pues si la democracia es deliberación, ése es el espacio natural para detectar y señalar las injusticias (Ramoneda, 2010).

El segundo *vector* que nos debe ayudar a ordenar la reflexión y el debate democrático sobre lo que nos ocupa es el que tiene que ver con «los sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes debidos». Habrá que decir mil veces más que la idea de inclusión, por su propio significado, «acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara» (Escudero y Martínez, 2010: 89), y otras tantas habremos de pelear contra el reduccionismo que intenta restringir la idea de una educación más inclusiva a la preocupación por algunos alumnos singulares. Dicho en otros términos parece que, de forma reiterada, la referencia a la *educación inclusiva* evoca solamente las cuestiones educativas relacionadas con el alumnado considerado ahora con necesidades educativas especiales (*n.e.e.*) y que, de fondo, lo de la inclusión educativa vendría a ser el enfoque moderno de la «educación especial». Lo que es evidente es que el grupo de alumnos vulnerables es mucho más amplio y no hay sino que mirar a la región más desigual del planeta, América Latina, para apreciar la amplitud del problema de las desigualdades educativas, como bien nos hacen comprender Rosa Blanco y Cynthia Duk en su artículo en este mismo *Monográfico*.

Es cierto, sin duda alguna, que los alumnos y alumnas con discapacidades del desarrollo, y que hoy seguimos *etiquetando* como alumnos con *n.e.e.*, han sido y siguen siendo los que en mayor grado experimentan procesos de exclusión, segregación, fracaso escolar y marginación de cuantos haya. No es de extrañar que, por ello mismo, las organizaciones que defienden sus derechos hayan sido beligerantes promotores de *la inclusión* y que esa aspiración sea un elemento transversal en sus reivindicaciones. Otra cosa es, dicho sea de paso, lo trufada que está dicha aspiración de acciones incoherentes con ella, pues no pocas de las mismas organizaciones que proclaman el derecho a la inclusión promueven políticas y prácticas (educativas, sociales o laborales) basadas en la segregación (Echeita, 2010; Jordán de Urries y Verdugo, 2010). Sea como fuere, al hablar de educación inclusiva no se puede dejar de hablar de este colectivo de alumnos y alumnas, pero al hacerlo tal vez contribuyamos a que el debate no traspase los márgenes en los que siempre se han desarrollado las políticas sobre «educación especial» (y las llamadas «compensatorias», en general). Aquí tenemos una de las paradojas más notables de esta

situación. Si nos preocupamos por aquellos alumnos más vulnerables parece que facilitamos al sistema educativo no cuestionarse que esta aspiración es *para todos*, pero si dejamos de hacerlo, corremos el terrible riesgo de ser injustos con quienes más necesitan de los cambios planteados para que su derecho a una educación de calidad no sea conculcado.

Estando en estas cuestiones no está de más que nos preguntemos hasta qué punto está resultando inclusiva la referencia a la *educación inclusiva*, cuando se trata de poner en candelerito la preocupación por el conjunto del alumnado más vulnerable. Lo cierto es que uno no observa que los grupos o las organizaciones que se mueven y trabajan por una educación de calidad en el caso de alumnos o alumnas procedentes de otros países, por los que se encuentran en situaciones de pobreza, por las minorías originarias en los países colonizados o con la minoría gitana en España y otros países europeos, por citar grandes colectivos igualmente vulnerables a la segregación, el fracaso escolar o la marginación, no lo hacen bajo el paraguas conceptual de la «educación inclusiva». Pero puestos a debatir cabría extender esta reflexión también al ámbito de las políticas y las prácticas por la igualdad de género en la educación, pues a nadie se le escapa que las niñas siguen siendo, en muchas ocasiones y países, destinatarias, por acción u omisión, de prácticas discriminatorias que conducen igualmente a ciertos niveles de marginación o fracaso escolar. Si la educación inclusiva no consigue incluir en su agenda –más allá de las grandes declaraciones como la que ha promovido la UNESCO (2008)–, a todo el alumnado en riesgo o vulnerable a los procesos de exclusión, marginación y fracaso escolar, ¿para qué nos sirve «la etiqueta»?

Será por ello que algunos autores están poniendo el énfasis no tanto en el concepto de inclusión, como en otros términos, para tratar de promover la misma aspiración por una educación de calidad *para todos* y que, por pretender ser precisamente *de calidad*, no puede restringirse solamente a *algunos* alumnos o alumnas. Tal es el caso, precisamente, del trabajo que lidera Lani Florian (Black-Hawkings, Florian y Rouse, 2007) y del cual tenemos una muestra representativa en este *Monográfico*. Su planteamiento gira en torno al concepto de *participación*. En sus trabajos dicho concepto refleja algunos matices importantes que la idea de *inclusión* a veces ensombrece. Se trata del hecho de que el término de inclusión, al igual que le ocurre al de integración, sugiere una cierta pasividad, mientras que el de participación refuerza la noción de un sentimiento activo de «unirse a». La inclusión puede hacer pensar en un sentido condicional: son algunos los que permiten a ciertas personas –incluso les animan–, a estar incluidos. Por el contrario, la idea de *participación* es un derecho compartido por todos que, además, implica una responsabilidad recíproca (Blak-Hawkins, Florian y Rouse, 2007: 48-49). Para operativizar su perspectiva sobre la *participación* han tomado como referencia la definición que de ella hace Booth (2002):

La *participación* en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo (Booth, 2002: 2).

A partir de aquí han construido un *Marco de Referencia para la Participación (Framework for Participation)*, con dimensiones e indicadores específicos, que sirve, de entrada, para revisar políticas, prácticas escolares y posteriormente para orientar y planificar procesos de mejora dirigidos a implementarla. Se trata, a nuestro juicio, de un enfoque que puede tener la virtud de sacar a la *esencia* de la educación inclusiva (al margen ahora de su denominación), de los planteamientos marginales en los que a veces todavía se mueve y, sobre todo, de unir fuerzas, saberes y capacidades de muchos que ahora comparten anhelos educativos semejantes.

El *vector* que estamos analizando nos remite también a la necesidad de revisar cuáles son «los aprendizajes a incluir», a ser garantizados. Un asunto espinoso, como bien señalan Escudero y Martínez (2011) y en el que, en efecto, tenemos que ser capaces de compatibilizar, dentro del marco común de las competencias, objetivos y trayectorias educativas *personalizadas*. Esta idea de *personalización* es, en nuestra opinión, otro de los asuntos nucleares en torno al cual deberíamos centrar esfuerzos de reflexión, investigación e innovación. Nada hay que entorpezca más las posibilidades de participación y aprendizaje del alumnado en un contexto común, inclusivo, que la estandarización y despersonalización de la enseñanza (hacer todos lo mismo, al mismo tiempo, con los mismos medios o apelando a idénticas formas de motivación). A este respecto hay un creciente movimiento educativo en esta dirección (<http://www.personalisededucationnow.org.uk/>), que en países como el Reino Unido ha llegado a ser un eje central en su agenda educativa (Milliband, 2004: 4-6). *Personalizar* la educación descansa, según el exministro de educación inglés, en cinco componentes clave:

1. «Really knowing the strengths and weaknesses of individual students ... the biggest driver for change is assessment for learning and the use of data and dialogue to diagnose every student's learning needs» (p. 4);
2. Developing «the competence and confidence of each learner through teaching and learning strategies that build on individual needs ... actively engage and stretch all students ... creatively deploy teachers, support staff and new technologies ... accommodate different paces and styles of learning» (p. 4);
3. Curriculum choice which «engages and respects students ... every student enjoying curriculum choice, a breadth of study and personal relevance, with clear pathways through the system» (p. 5);
4. «A radical approach to school organisation ... the starting point for class organization is always student progress, with opportunities for in-depth, intensive teaching and learning, combined with flexible deployment of support staff ... workforce reform ... a range of adults ... guaranteed standards for onsite services ... a school ethos focussed on student needs, with the whole school team taking time to find out the needs and interests of students; with students listened to and their voice used to drive whole school improvement; and with the leadership team providing a clear focus for the progress and achievement of every child» (p. 5);
5. «The community, local institutions and social services supporting schools to drive forward progress in the classroom» (p. 6) (emphasis added throughout).

En esta misma dirección concurren los planteamientos que han venido en llamarse de *Diseño Universal de Aprendizaje* (CAST, 2009) originados en la preocupación de hacer accesibles la enseñanza y el aprendizaje a todo el alumnado. No podemos entrar como quisiéramos en estas dos cuestiones pero sí creemos firmemente que

mientras el profesorado y los centros no estén en disposición y con recursos para *personalizar* los procesos de enseñanza y aprendizaje, ajustados a las necesidades educativas de la diversidad de alumnado, la inclusión educativa seguirá siendo un deseo apenas realizable.

Es evidente que la preocupación por los aprendizajes no puede deslindarse del *vector* relativo al papel del currículo, los propios procesos de enseñanza y aprendizaje y, a la larga, de las *concepciones* de los profesionales de la educación sobre el propio proceso de inclusión. En este sentido, una parte de nuestro trabajo investigador reciente ha estado centrado en comprender las *concepciones* que tiene el profesorado (así como los profesionales de la orientación educativa), precisamente sobre algunos de estos *vectores* y que nosotros hemos llamado *dimensiones* (López, Echeita y Martín, 2009; Urbina, Simón y Echeita, en prensa). En concreto, creemos que las culturas, las políticas y las prácticas más o menos inclusivas se sostienen, entre otros aspectos, en las concepciones articuladas del profesorado con respecto a tres dimensiones centrales del quehacer educativo. En la primera dimensión, referida al *papel de las diferencias en el aprendizaje escolar*, las concepciones variarían, de acuerdo con la propuesta de Coll y Miras (1999), entre las posiciones que ellos han denominado *estáticas, ambientalistas e interaccionistas*. En la segunda dimensión, relacionada con *la naturaleza del trabajo de los docentes* desde el punto de vista organizacional, tan esencial para construir la «pedagogía rica y justa» a la que se refiere Cole (2008) según Escudero y Martínez (2011), nos encontraríamos con posiciones que, en opinión de Skrtic (1991), se moverían entre lo que él denomina *burocracias organizacionales* y *adhocracias* o, en palabras de Fernández Enguita (1999) con lo que éste ha denominado como *agregados, estructuras o sistemas*. Por último, se encontraría la dimensión referida a *principios y valores educativos* y a la *disposición al cambio*. En esta dimensión se articularían las concepciones sobre principios éticos, como la justicia, el cuidado y la responsabilidad, que configuran la *ética de la comunidad* que Furman (2004) y otros autores han analizado precisamente como elemento central en los procesos de liderazgo vinculados a la mejora y la innovación educativa. Evidentemente las concepciones no sólo mantienen culturas, políticas y prácticas escolares hacia la inclusión educativa, sino que también se ven influidas por ellas (Ortiz y Lobato, 2003), lo que nos habla de la interdependencia entre la construcción individual de las mismas y factores contextuales de distinto tipo (Dyson y Milward, 2000).

El conjunto de concepciones docentes que consideramos como factores clave para comprender y ayudar a mejorar las prácticas educativas no están inconexas, sino que se articulan en *teorías* (Pozo *et al.*, 2006). Nuestra hipótesis general es que dicha articulación teórica respecto a la inclusión educativa discurriría dentro de un continuo caracterizado, en un extremo, por una comprensión más constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, alineada con una comprensión *adhocrática* de la organización escolar y sustentada en una ética de la comunidad. Esto vendría a configurarse como un polo *facilitador* de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

En el extremo contrario de este continuo, a modo de *polo inhibitorio o barrera*, nos encontraríamos con posiciones igualmente articuladas donde las concepciones más estáticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje estarían unidas a planteamientos organizacionales burocráticos y valores menos comprometidos con la igualdad de oportunidades. Los prometedores resultados de los estudios que hemos realizado hasta la fecha utilizando *dilemas* vinculados a los procesos

de inclusión educativa (Dyson y Millward, 2000) parece que confirman nuestra hipótesis de que, en efecto, las concepciones del profesorado se organizan en «perfiles» teóricamente consistentes, de acuerdo con el modelo que hemos planteado. No es éste el lugar para desarrollar más ampliamente estos estudios, si bien es importante resaltar que nuestro interés en la comprensión sobre «cómo piensa el profesorado el *argumento* de la inclusión educativa» está motivado por el deseo de promover el *cambio conceptual* en aquellos con concepciones menos inclusivas. Dicho en otros términos, nos mueve la necesidad de promover y sostener un cambio que, como no puede ser de otra forma, tiene que nacer, como la paz «en la mente de los hombres» –parafraseando la declaración programática de la UNESCO–, y que al igual que la guerra, o la exclusión educativa, tiene su origen también en la mente de los hombres.

No está de más recordar que para nosotros, como nos ha hecho ver Pozo (2006), las concepciones de uno u otro tipo no aparecen en las personas de forma aleatoria, sino a través de procesos repetidos de aprendizaje *implícito* en determinados contextos de práctica y que, por esa misma razón, no se cambian con el discurso, con la palabra, sino por la transformación de esos mismos contextos y por la necesidad que entonces se genera de *reconstruir* en ellos concepciones alternativas a las necesidades derivadas, por ejemplo y en el caso que nos ocupa, de una apuesta clara y firme por políticas de educación inclusiva. Este análisis entronca con el *vector* que nos debe hacer «conectar la educación inclusiva con la lógica y las reglas del juego de las políticas propiamente educativas y a las reformas que se están promoviendo» (Escudero y Martínez, 2011: 92). Da pudor señalar que es obvio que no cualquier política educativa favorece el progreso hacia inclusión y, de hecho, algunas de las que están instauradas entre nosotros lo paralizan, como la relativa a una libertad de elección de centros por parte de las familias que no siempre está acompañada por la responsabilidad de los centros escolares sostenidos con fondos públicos de ser solidarios «ante valores y principios que tengan en cuenta los derechos comunes» (Escudero y Martínez, 2011: 92).

Afortunadamente tenemos ejemplos suficientes para poner de manifiesto que *otras políticas educativas son posibles* y que, de nuevo, con visión, determinación y coraje se pueden poner en marcha planes de acción que faciliten el cambio de los contextos escolares en los que se crean y modifiquen las concepciones del profesorado (y del resto de agentes educativos). El ejemplo que nos trae Mel Ainscow en este *Monográfico*, respecto a las lecciones aprendidas como resultado de que la Región Metropolitana de Manchester implementara hace tres años una nueva política educativa, *The Greater Manchester Challenge*, para mejorar el rendimiento de las escuelas locales, con una clara orientación inclusiva, es uno de ellos. El interés del trabajo que nos presenta el profesor Ainscow es doble. Primero, como ejemplo de que el gobierno y la administración de la educación se pueden poner al servicio de una visión inclusiva. En segundo lugar, por el contenido central del proyecto, que ha sido, por un lado, *incrementar la colaboración* dentro de su sistema educativo, de forma que las mejores prácticas educativas estén disponibles para atender a la diversidad del alumnado en todas las etapas educativas, y segundo, *implicar activamente a la comunidad* para conseguirlo, incluidas las empresas, las universidades, los grupos religiosos, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación, entre otros. Lo que el equipo que lidera el profesor Ainscow ha hecho no ha sido otra cosa que llevar a la práctica el mismo convencimiento que Escudero

y Martínez (2011) articulan como el último de los *vectores* en su análisis para cartografiar la inclusión, por medio del cual nos hacen ver que los objetivos y la construcción de la educación inclusiva y social desbordan ampliamente a los centros y al profesorado, razón por la cual es imprescindible crear y sostener alianzas escolares, familiares, comunitarias y sociales para que el proceso pueda iniciarse y sostenerse (Parrilla, 2010).

La idea de la cooperación de los estudiantes y la colaboración entre centros y profesores para aprender, en este caso, cómo *enseñar a cooperar* es también el contenido nuclear del trabajo de Ramón Lago, Pere Pujolàs y Mila Naranjo en este *Monográfico*, en el que nos muestran el desarrollo de un proyecto de asesoramiento colaborativo con centros escolares comprometidos con uno de los principales valores que sostienen la inclusión y que no es otro que el de la cooperación. Aprender a cooperar es imprescindible para cooperar para aprender y ambas facetas, siendo complementarias, necesitan estrategias específicas y apoyo externo para que los centros las puedan implementar. De paso nos acercan a un modelo de trabajo desde la orientación educativa que a más de uno de los que hoy se desempeñan en esta tarea le debería ayudar para repensar su propia práctica. En todo caso siempre hay que resaltar que la colaboración y el trabajo en red son el camino a seguir, pero no, por sí solos, la respuesta precisa que cada centro o profesor necesita.

Decir que, a la vista de todo lo anterior, la naturaleza de la inclusión educativa es la propia de un proceso complejo, contradictorio y, en esencia, dilemático (Echeita *et al.*, 2009) no es sino hacer un simple sumatorio de las principales características que del mismo hemos ido desgranado. Sin duda la complejidad favorece la inacción y dificulta el cambio necesario. A nadie le debería caer la menor duda después de todo lo dicho de que estamos hablando de una transformación (*¿revolución?*) de los sistemas educativos conocidos hasta la fecha. Algunas preguntas emergen con urgencia y temor: ¿Es posible llevar a cabo cambios educativos sistémicos y simultáneos como los requeridos? ¿Los principios éticos y los valores de la inclusión educativa tienen la capacidad necesaria para tumbar las fuerzas conservadoras que se oponen a ellos? ¿Tiene sentido y merece la pena el esfuerzo para acometer cambios más parciales o locales? ¿La acumulación de éstos será suficiente para que en algún momento se cambie el *paradigma* de la educación escolar que hoy conocemos y que conduce a tantos y tantos niños y niñas a la exclusión, la marginación y el fracaso escolar conocidos?

Nosotros no tenemos una respuesta precisa a estos interrogantes, más bien incertidumbres. Pero sí tenemos claro que para que estas dudas no nos dominen y paralicen disponemos de un antídoto susceptible de ayudarnos. Ver, oír, conocer de primera mano las vidas de aquellos que no han tenido suerte en el contexto y en el tiempo escolar que les ha tocado vivir, pero que sí tienen derecho a que su vida sea mejor. Por eso tenemos que escuchar *su voz*, tanto para tomar conciencia de lo que resulta urgente cambiar, como porque moralmente se lo debemos y porque es, en ocasiones, la única compensación que tendrán; la de ser «escuchados».

## De los argumentos a los relatos encarnados

Ya hemos reiterado, seguramente más de la cuenta, que la educación inclusiva es, al mismo tiempo, preocupación por todos los estudiantes y por algunos en particular,

más vulnerables que sus iguales. Estos últimos son el criterio más rotundo que permite conocer la calidad y raigambre de los principios y valores inclusivos. Nuestra experiencia personal nos ha hecho estar cerca de aquellos que, desde fuera, nos empeñamos en considerar con necesidades educativas especiales (*n.e.e.*) asociadas a discapacidades del desarrollo. Ni éstos representan a todos los que se encuentran en riesgo de caer en el que Karsz (2004) ha llamado «el territorio de la exclusión» ni son los más numerosos ni tampoco los que, probablemente, más preocupan a algunas autoridades educativas. Pero sin lugar a dudas para una gran mayoría de ellos su vida escolar es todo menos fácil y satisfactoria, y su experiencia nos puede ayudar a comprender, como pocas otras, el largo camino que queda por recorrer en el proceso que los sistemas educativos prosiguen para intentar ser más inclusivos.

A este respecto el trabajo reciente de Moriña (2010), centrado en las historias escolares de un grupo de jóvenes con discapacidad, nos ayuda a conocer y comprender un poco más su experiencia y nos pone sobre aviso respecto a la preocupante capacidad de nuestro sistema educativo de asimilar lo superficial de la idea de una educación inclusiva, para acomodarse rápidamente sin que medien procesos de mejora e innovación escolar significativos. Más allá de una historia escolar repleta de rupturas, cambios y traslados entre centros y aulas «ordinarios y especiales», destaca la cruda realidad de una experiencia escolar dolorosa por el trato recibido por sus compañeros de clase, por el peso de unas etiquetas que condicionan negativamente sus expectativas y las de aquéllos hacia ellos, así como por la ausencia de relaciones significativas con sus iguales sin discapacidad. Pero con igual claridad vienen a señalar, *paradoja de las paradojas*, que han sido los contextos (grupos, aulas o centros) «especiales» donde mejor se han sentido tratados y entendidos por los profesores encargados de su educación, donde han encontrado sus primeras relaciones de amistad y donde han tenido experiencias de aprendizaje ajustadas a sus necesidades y competencias. En definitiva, donde han sido «felices» en lo que toca a su historia escolar. Tanta educación inclusiva para que algunos de los que debían disfrutarla terminen proclamando algo así como «¡feliz segregación!», que no sé por qué nos suena muy contradictoria. Con ello estaría servido el mejor argumento posible para los que quieren «recalibrar» el afán inclusivo y dejarlo mermado sin futuro: los propios alumnos (y sus familias) desean y aprecian más los contextos «especiales» que los ordinarios.

No hay sino que darse un paseo por el *Foro de Vida Independiente* (<http://www.forovidaIndependiente.org/node/223>) o por la plataforma *SOLCOM* (<http://www.asociacionsolcom.org/>) para darse cuenta de que no será tan fácil esa regresión, pues hay muchas personas, en particular muchas *madres*, que están dispuestas a no dejarse atrapar en el argumento, supuestamente «inevitable», de que no es posible transformar la realidad escolar que tenemos para que se parezca a la que tienen derecho y que se aparece reiteradamente en sus sueños, un lugar donde todos los estudiantes puedan estar, aprender y participar en un proyecto educativo común que bien podría llamarse «escuela inclusiva».

La esperanza sabe que no es certeza. Es esperanza no en el mejor de los mundos,  
sino en un mundo mejor.

(Edgar Morin)

## Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Nancea.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T. y DYSON, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- AINSCOW, M. y MILES, S. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. GINÉ (coord.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- BLACK-HAWHINS, K.; FLORIAN, L. y ROUSE, M. (2007) *Achivement and Inclusion in Schools*. Londres: Routledge.
- BOOTH, T. (2002) Inclusion and Exclusion in the City: Concepts and Contexts. En P. POTTS y T. BOOTH (eds.) *Inclusion in the City*. London: Routledge.
- (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.
- CAST (2009) *Universal Design for Learning. Guidelines version 1*. Wakefield, MA: Author. <http://udlguidelines.wordpress.com>.
- CELADA, B. M. (2009) El valor y la resonancia de las biografías de personas con discapacidad en la investigación educativa. En J. RIVAS y D. HERRERA (coords.) *Voz y Educación* (pp. 75-88). Barcelona: Octaedro.
- COLL, C. y MIRAS, M. (1999) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (comps.) *Desarrollo psicológico y educación*, tomo 2 (pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.
- DYSON, A. y MILKWARD, A. (2000) *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Champman Publishing.
- ECHEITA, G. (2008) Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Descargado el 6 de julio de 2008, de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- (2010) Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. ARNAIZ, M.ª D. HURTADO y F. J. SOTO (coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ECHEITA, G.; SIMÓN, C.; VERDUGO, M. A.; SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.; CALVO, I. y GONZÁLEZ, F. (2009) Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- ESCUADERO, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- ESCUADERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1999) La escuela como organización: agregado, estructura y sistema. *Revista de Educación*, 320, 255-267.
- FURMAN, G. C. (2004) The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215-235.
- JORDÁN DE URRÍES, F. B. y VERDUGO, M. A. (2011) *Informe INICO: Evolución del empleo con apoyo en España (1995 a 2010) y ajuste a los estándares de calidad de la EUSE*. Salamanca: INICO. [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25798/Informe\\_INICO\\_ECA\\_1995-2010.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25798/Informe_INICO_ECA_1995-2010.pdf).
- KARSZ, S. (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

- LÓPEZ, M.; ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (2009) Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.
- MILLIBAND, D. (2004) Choice and voice in personalised learning, paper presented at the DfES Innovation Unit/Demos/OECD. Conference *Personalising education: the future of public sector reform*. London (May 18th).
- MORIÑA, A. B. (2010) Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- ORTIZ, M. C. y LOBATO, X. (2003) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-39.
- PARRILLA, A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera Inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- (2010) Ayer, hoy y mañana de la educación inclusiva. En P. ARNAIZ, M.<sup>a</sup> D. HURTADO y F. J. SOTO (coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- PORTELA, A.; NIETO, J. M. y TORO, M. (2009) Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 193-218.
- POZO, J. I. (2006) Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN y M. DE LA CRUZ (eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- POZO, J. I.; SCHEUER, N.; MATEOS, M. y PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (2006) Las teorías implícitas del aprendizaje. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN y M. DE LA CRUZ (eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- RAMONEDA, J. (2010) Contra la injusticia. *El País. BABELIA*, 02 y 03, p. 13.
- RIVAS, J. I y HERRERO, D. (coords.) (2009) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- SEN, A. (2010) *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- SKRTIC, T. (1991) Students with special educational needs: artifacts of traditional curriculum. En M. AINSWORTH (ed.) *Effective schools for all* (pp. 20-42). London: David Fulton.
- SUSINOS, T. y PARRILLA, A. (2008) Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Consultado el 17/02/11. <http://www.rinace.net /arts/vol6num2/art11.pdf>.
- UNESCO (2008) *48.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Documento Final. [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE\\_FINAL\\_REPORT\\_spa%5B1%5D.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spa%5B1%5D.pdf).
- URBINA, C.; SIMÓN, C. y ECHEITA, G. (en prensa) Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*. Prevista su publicación en el n.º 34 (2), 2011.