

La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente¹.

Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution.

Gerardo Echeita Sarrionandía.

Universidad Autónoma de Madrid (España)
gerardo.echeita@uam.es

Mel Ainscow

Universidad de Manchester (Reino Unido)²
mel.ainscow@manchester.ac.uk

Recibido el 4 de marzo de 2011
Aprobado el 25 de marzo de 2011

Resumen: Existe un creciente interés en todo el mundo por la idea de una “educación inclusiva”. En países más ricos, muchos jóvenes terminan la escuela sin tener aptitudes significativas, otros son dirigidos hacia distintos tipos de alternativas que les privan de la experiencia de una educación formal, y otros sencillamente deciden abandonar la escuela pues consideran que las lecciones que esta ofrece son irrelevantes en sus vidas. De ahí que el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso, con diferentes propuestas, como vamos a ver a continuación.

Palabras clave: Educación inclusiva – Políticas educativas para la integración – Aplicaciones prácticas de la educación inclusiva.

Abstract: There is growing interest worldwide in the idea of "inclusive education". In richer countries, many young people leave school without significant skills, others are directed towards different types of alternatives that deny them the experience of formal education, and others simply choose to leave school because they believe that the

¹ Este texto se corresponde, mayoritariamente, con la ponencia presentada por los autores en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada en mayo de 2010 y titulada *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*.

² Parte del contenido de esta ponencia ha sido preparada y presentada por el Mel AINSCOW en colaboración con Susie MILES, ambos profesores en la Universidad de Manchester en la 48ª Conferencia Internacional de Educación promovida por la UNESCO y el BIE “*La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*”, desarrollada en Ginebra en noviembre de 2008.

lessons it offers are irrelevant to their lives. The meaning of "inclusive education" or "inclusive education" remains unclear, with different proposals, as we shall see below.

Key words: Inclusive education – Education policies for integration – Practical applications of inclusive education.

1 . – Introducción

Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y los jóvenes una educación de calidad. Esto, en el caso de los países económicamente más pobres, tiene que ver con los aproximadamente 72 millones de niños que no tienen acceso a la escuela (AINSCOW, y MILES, 2009). La situación de buena parte de Iberoamérica no es ajena a estas lacerantes desigualdades (UNESCO/OREALC, 2007). Entretanto, en países más ricos, muchos jóvenes terminan la escuela sin tener aptitudes significativas, otros son dirigidos hacia distintos tipos de alternativas que les privan de la experiencia de una educación formal, y otros sencillamente deciden abandonar la escuela pues consideran que las lecciones que esta ofrece son irrelevantes en sus vidas.

Ante estos restos existe un creciente interés en todo el mundo por la idea de una “educación inclusiva”, como quedó de manifiesto en la 48ª Conferencia Internacional sobre esta misma temática auspiciada por la UNESCO y el BIE en el 2008 (<http://www.ibe.unesco.org/es/cic/48a-reunion-2008.html>).

No obstante, el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender"

(UNESCO, 2005, pág. 14.)

Desde tal *perspectiva*³ se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la *etnicidad*, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un *derecho humano* elemental y la base de una sociedad más justa. (BLANCO, 2010).

A la vista de esta *perspectiva* más amplia y compleja, a continuación planteamos los que consideramos los principales ámbitos de la acción educativa que es necesario examinar para hacer progresar las políticas y las prácticas actuales en la dirección de configurar sistemas educativos más incluyentes y por ello con mayor equidad.

2.- Definir el término “inclusión”.

La confusión que existe dentro de este campo surge a escala internacional, al menos en parte, porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (AINSCOW, FARRELL & TWEDDLE, 2000; DYSON, 2001; ECHEITA, 2006. 2008, ESCUDERO y MARTÍNEZ, 2011). Por tanto, no sorprende que en muchos países el progreso sea decepcionante ni la existencia, al respecto, de opciones y políticas educativas contradictorias. Por ejemplo, en el análisis de los planes educativos nacionales para Asia llevado a cabo por AHUJA (2005), se comenta que la idea de una educación inclusiva no había sido mencionada. De hecho, a menudo, las escuelas especiales y los internados se presentaban como parte de una estrategia para satisfacer las necesidades de una amplia variedad de estudiantes en desventaja, y la educación informal era percibida como la solución a las necesidades educativas de los grupos marginalizados. Esta es una tendencia preocupante, sobre todo dados los efectos negativos de la institucionalización en grupos de niños vulnerables en contextos de pocos recursos (Naciones Unidas, 2005). Por su parte en España al tiempo que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con n.e.e, que facilitan la segregación de algunos en centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres (ECHEITA, 2010).

En todo caso, uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es que el término de inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de *necesidades educativas especiales* (BLANCO, 2006; AA.VV, 2009), pero no así, o al menos no tan en primer plano, cuando se analiza la situación de otras situaciones de desigualdad, como el género o la pertenencia étnica, situaciones que cuando son analizadas en reuniones,

³ La noción de *perspectiva* es muy importante en la comprensión del mundo social. Nos referimos a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo **qué vemos** (y por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), **cómo lo interpretamos** y en consecuencia **cómo actuamos al respecto**. Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de creencias y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social.

jornadas o congresos, aparecen bajo otros epígrafes como igualdad de género, educación intercultural, o educación antidiscriminatoria. No debe albergarse ninguna duda de que hablar de inclusión educativa, como señalaremos en un momento, es estar pendientes de la situación educativa del alumnado más vulnerable y, sin lugar a dudas también, los alumnos y alumnas considerados con discapacidad lo son, seguramente en mayor grado que otros. Lo que queremos señalar, para pensar también sobre ello, es que a pesar de lo aparentemente inclusivo que resulta el concepto de “inclusión”, a la hora de la verdad muchos *afectados* o estudiosos del tema no se sienten aludidos. Habremos de analizar esta cuestión con cuidado, con el objeto de fomentar y no de entorpecer, las necesarias sinergias que desde distintos ámbitos, organizaciones y movimientos sociales se deben llevar a cabo para hacer frente a las barreras que limitan el derecho a una educación inclusiva, esto es, el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos.

También es importante advertir que, incluso en el mundo desarrollado, no todo los académicos han apoyado la filosofía de la inclusión; algunos incluso se resisten a la idea (BRANTLINGER, 1997; FREIRE & CÉSAR, 2002; 2003; FUCHS & FUCHS, 1994; CONNOLLEY y SARROMAA, 2009). Y paradójicamente, si volvemos de nuevo a la cuestión específica de las personas con discapacidad, ocurre también que algunas de sus organizaciones, bien porque aprecian las dificultades del proceso o bien por convicción, continúan exigiendo y prestando servicios “especializados” segregados. En este contexto, la incorporación de pequeñas unidades especializadas en los centros educativos ordinarios es vista por algunos como una manera idónea de ofrecer conocimientos, equipos y apoyo especializados a grupos particulares de niños de quienes se considera que sus necesidades son difíciles de satisfacer en tales aulas ordinarias o regulares. Se trata de una alternativa que ha de ser analizada críticamente pues recordando el dicho que nos alerta de que “*el camino del infierno está plagado de buenas intenciones*”, con la “*mejor de las intenciones*” este tipo de actuaciones nos desvían del objetivo que se persigue con la inclusión educativa.

Por lo tanto, a medida que consideramos cómo hacer progresar el sistema, es importante reconocer que el campo de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables pues en el fondo tiene una *naturaleza dilemática* que necesariamente genera tales situaciones (DYSON y MILWARD, 2000).

No obstante, en todo el mundo se están llevando a cabo intentos de ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los niños, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales. La tendencia general, alentada por la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), y refrendada nuevamente en la *Conferencia Gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro”* (UNESCO, 2008), es ofrecer estas respuestas dentro del contexto de una oferta general de educación. Ahora bien, tal y como se señala en la definición de inclusión que antes hemos mencionado,

los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y *reformas sistémicas* en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (*psicopedagogos*, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación, etc.), incluyendo, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de la *educación especial*. Y desde luego, nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica.

3.- De la visión a la práctica. Hacia sistemas educativos más inclusivos.

Con lo dicha hasta aquí queremos resaltar que tenemos de nuestra parte la **convicción** en el valor de las propuestas que sostienen una educación más inclusiva, basadas en los más altos valores de las personas y en la dignidad intrínseca de todas ellas. Tenemos igualmente la **visión** de la meta que queremos alcanzar, como quedó de manifiesto en la *Conferencia Mundial de Salamanca* (UNESCO, 1994). Hoy hay que decir, además, que la comunidad internacional ha otorgado el carácter de **derecho** a esta aspiración a una educación más inclusiva para todos los alumnos, como lo acaba de refrendar Naciones Unidas (2006) para el caso del alumnado con discapacidad, y que hay **voluntad política**, refrendada en múltiples reuniones, conferencias y congresos, al más alto nivel, para avanzar en esa dirección (144 ministros apoyaron la reunión de la UNESCO/BIE en el 2008 sobre la educación inclusiva).

Llegados a este punto es importante resaltar que hablar de la inclusión educativa desde la perspectiva de “*los derechos*” no es un paso retórico más, sino un cambio de sustantivo, pues mientras que en la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), tan importante en los últimos 17 años para orientarnos en este ámbito, la inclusión educativa es vista como un *principio*, esto es, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios, recientemente y con el apoyo recibido desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006, art. 24), lo que se establece es que la educación inclusiva es un *derecho positivo* que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación.

Finalmente queremos resaltar ahora que también **tenemos conocimientos** para saber cómo hacerlo y cuáles son las claves y condiciones que lo facilitan. En efecto, a estas alturas creemos poder afirmar que, tanto a través de la investigación colaborativa de los sistemas escolares que hemos llevado a cabo con otros muchos colegas en países tan diversos como Australia, Brasil, Inglaterra, Rumania, Portugal, España y Zambia, como por medio del trabajo de otros colegas, hemos sido capaces de identificar los principales factores que tienen el poder, o bien de facilitar, o bien de inhibir la

promoción de prácticas incluyentes en las escuelas (AINSCOW, 1999; AINSCOW et al, 2006). Todas estas son variables que las administraciones nacionales -y en distintos grados también las administraciones regionales o locales-, o bien controlan de forma directa, o bien tienen notable capacidad de incidir sobre ellas. Algunos de estos factores parecen más poderosos en potencia; en otras palabras, constituyen lo que podríamos llamar '*palancas y puntos de apoyo fuertes para el cambio*' (AINSCOW, 2005a,b), parafraseando la famosa proposición atribuida a Arquímedes⁴. Sin embargo, nuestra investigación sugiere que hay dos factores que parecieran ser singularmente importantes frente a todos los demás - en especial cuando se vinculan y coordinan estrechamente con el resto-. Estos factores son: la *claridad de la definición* en relación con la idea de inclusión, y las *formas de evidencia* que se utilizan para medir el rendimiento educativo, en un sentido amplio del término rendimiento.

3.1.- Compartir una definición de lo que queremos alcanzar.

En este tema que nos ocupa, como en otros, nunca ha sido tan cierto el dicho de que "*nunca hay buen viento para el navegante que no sabe a dónde va*". Por este motivo, una parte de nuestro trabajo se ha desarrollado en diversos países, con los responsables educativos de los mismos para desarrollar una definición de inclusión que puede ser empleada para orientar la dirección de las acciones políticas que sean coherentes con ella. Como era de esperar, el carácter específico de la definición de cada sistema es único, ya que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia. De cualquier manera, existen *cuatro elementos* que quisiéramos resaltar para que, de paso, sirvan a aquellos que están intentando examinar su propia definición funcional al respecto, sean estos, ahora, responsables de las administraciones, directivos de centros escolares, supervisores o profesores o profesoras en el contexto de su acción docente cotidiana. Los cuatro elementos son los siguientes:

- *La inclusión es un proceso.* Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el *tiempo* es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios "de la noche a la mañana" y que, mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y "turbulencias", factores todos ellos que habremos de saber comprender y conducir para que generen cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante nuestros mejores principios.

⁴ "*Dadme un punto de apoyo y una palanca adecuada y moveré el mundo*".

• *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* Aquí, el término “*presencia*” está relacionado con el lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva como un asunto de localización, de lugares; “*a qué tipo de centros acuden determinados alumnos*”, lo que impide el análisis sistémico que debemos realizar sobre el conjunto del sistema educativo y al que antes nos referíamos. Los lugares son importantes pero de manera interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: participación y aprendizaje. El término “*participación*” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “*voces*” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término ‘*éxito*’ tiene que ver con los resultados de “*aprendizaje*” en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

• *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.* El concepto de *barreras* es nuclear a la *perspectiva* que estamos queriendo compartir en tanto que son las *barreras* las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al *interactuar* con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión *resulta estratégico* e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, *planes de mejora* en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas. Por otra parte se trata de aprovechar las diversas evidencias con miras a estimular la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas.

A este respecto debemos recordar que disponemos de distintos tipos de “*guías*” para ayudarnos en el proceso de indagación y reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden configurarse como “*barreras*”, guías que son, al mismo tiempo, un recordatorio de las condiciones, procesos y prácticas escolares que son puntos fuertes o facilitadores para el proceso de inclusión educativa. El *Index for Inclusion*, elaborado por los profesores BOOTH y AINSCOW (2002)

(<http://www.csie.org.uk/publications/index.shtml>) es uno de los más difundidos y conocido, estando además disponible en castellano y siendo accesible electrónicamente. El proyecto “*Inclusiva*” (DUK, 2008), desarrollado en Chile, se sitúa en esta línea de trabajos y dispone además de una guía semejante que orienta sobre el proceso de mejora que debe ir ligado a la tarea de detección de las barreras para la presencia, el aprendizaje o la participación. La *Guía para buenas prácticas de educación inclusiva* del Bristol City Council (2003) es otro ejemplo.

• *La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.* Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor *vulnerabilidad*, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Ahora bien, tan importante como tener una definición clara que nos oriente en la tarea, es comprender la “naturaleza intrínseca” de este proceso. En este sentido cabe decir que la *naturaleza de este proceso es esencialmente dilemática*. Esto es, no hay una política o una práctica educativa que pueda conseguir hoy, habida cuenta de la situación en la que nos encontramos en el devenir histórico de este proceso, el 100% de satisfacción en términos de asegurar la plena presencia, el rendimiento óptimo y la participación completa en un sistema educativo común, de todo el alumnado, incluidos aquellos estudiantes más vulnerables. Lo que cabe, entonces, es prepararnos para enfrentar, desde el diálogo igualitario y la colaboración eficaz, el proceso de toma de decisiones que mejor resuelva, episódicamente, este “*dilema de las diferencias*”, como lo han llamado DYSON y MILWARD (2000). De nuevo las condiciones que inhiban o impidan afrontar estos análisis de forma compartida y colaborativa —cuando, por ejemplo, se limita, condiciona o impide la plena participación de las familias en el proceso de toma de decisiones, dejando las decisiones solamente en manos de los “*expertos*”— estamos nuevamente ante barreras que impiden el progreso hacia prácticas más inclusivas.

Nuestra experiencia ha demostrado que un debate bien conducido sobre estos elementos puede llevar a un mayor entendimiento del principio de inclusión. También estamos descubriendo que tal debate, aunque lento por naturaleza y tal vez *interminable*, puede influir en el fomento de las condiciones que pueden motivar a las escuelas a tomar una dirección más incluyente (AINSCOW, 2005 a,b). Tal debate debe *involucrar a todas las partes interesadas* dentro de la comunidad local, incluyendo a las familias, los líderes políticos y religiosos, y los medios de comunicación. Evidentemente, también debe involucrar a aquellos que tienen la responsabilidad de la gestión del sistema educativo en el ámbito local o regional.

3.2.- Principios y evidencias empíricas.

Nuestra investigación de los elementos que pueden servir de impulsores de la inclusión educativa también nos ha llevado a reconocer la *importancia de las evidencias*. Básicamente, nos ha llevado a concluir que, dentro de los sistemas educativos, “*lo que se mide, se lleva a cabo*”. Inglaterra es un caso interesante en este respecto, ya que algunos investigadores norteamericanos han llegado a describir el país como ‘*un laboratorio en el que los efectos de los mecanismos tipo-mercado son realmente más visibles*’ (FINKELSTEIN y GRUBB, 2000). Por ejemplo, actualmente, las autoridades locales en Inglaterra están obligadas a recopilar datos estadísticos como nunca antes lo habían hecho. Esto es percibido a nivel general como un arma de doble filo, precisamente porque se trata de un poderoso impulsor del cambio. Por otra parte, los datos son necesarios a fin de supervisar el progreso de los niños, evaluar el impacto de las intervenciones, examinar el grado de efectividad de las políticas y de los procesos, planificar nuevas iniciativas, etcétera. En este sentido, los datos pueden ser vistos como un componente esencial para el progreso continuo hacia mayores niveles de inclusión educativa. No obstante, si el grado de efectividad de la acción educativa es examinado sobre la base de indicadores de rendimiento limitados, o incluso inapropiados, entonces el impacto puede ser profundamente dañino. Si bien puede parecer que el uso de los datos promueve los valores de confianza y responsabilidad, en la práctica podrían ocultar aspectos más dañinos de los que muestra, llevar a confusiones y, en el peor de los escenarios, tener un efecto perjudicial en el comportamiento de los profesionales con relación a la inclusión educativa.

Este es sin lugar a dudas el aspecto más preocupante de nuestra investigación. La misma ha demostrado que la proliferación de evaluaciones de rendimiento escolar - en el marco de aquellos contextos que han definido de forma limitada y estrecha el criterio para *identificar el éxito*-, pueden actuar como una barrera de gran envergadura respecto al desarrollo de sistemas educativos más inclusivos (AINSCOW, HOWES & TWEDDLE, 2009; AINSCOW et al, 2006). Todo esto indica que ha de tenerse mucho cuidado al decidir qué evidencias son recopiladas y cómo son empleadas y, en definitiva, cambiar hasta donde sea necesario nuestros sistemas de evaluación para ‘*medir lo que valoramos*’, en vez de hacer lo más habitual, esto es, ‘*valorar solamente lo que podemos medir*’.

Lo que nosotros planteamos es que el punto de partida en el momento de tomar decisiones sobre las evidencias a recopilar para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos debería fundamentarse en un acuerdo respecto a la definición de inclusión. La definición que aporta la UNESCO (2008) y que recoge, como puede apreciarse, las variables críticas que acabamos de apuntar (la *presencia*, la *participación* y el *éxito*’ de todos los estudiantes, poniendo énfasis en aquellos grupos de *alumnos*

considerados 'en riesgo' de marginalización, exclusión, o de tener un bajo rendimiento), es un excelente marco para ello. Esta definición, por ejemplo, es la que se ha adoptado en el trabajo que han desarrollado ECHEITA, VERDUGO, SIMÓN, SANDOVAL, CRUZ, CALVO y GONZÁLEZ (2009), y que ha servido tanto para tener tanto una imagen más precisa de la situación en España, y para detectar algunas *barreras* que interfieren notablemente en el proceso de inclusión del alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas objeto de ese estudio.

Los postulados que venimos defendiendo son coherente con lo que algunos expertos han definido como el '*paradigma organizacional*' de la educación inclusiva (DYSON y MILLWARD, 2000). A lo que ello apunta es a un nuevo modo de pensar que confronte las creencias profundamente arraigadas entre muchos educadores alrededor del mundo. Específicamente, requiere distanciarse de las explicaciones del *fracaso escolar* basadas en las características de niños individuales y de sus familias, y concentrarse más bien en el análisis de las *barreras* que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje, tal como han sido experimentadas por los estudiantes dentro del sistema educativo (BOOTH y AINSCOW, 2002). Volvemos a insistir que la noción de 'barreras' nos hace pensar, por ejemplo, en cómo la falta de recursos, o de formación apropiada, la existencia de un currículo restrictivo o de métodos de enseñanza transmisivos, la persistencia de *organizaciones escolares balcanizadas* (Hargreaves, 1999), (en particular en la educación secundaria) o la existencia de concepciones educativas poco inclusivas (URBINA, SIMÓN y ECHEITA, 2011), pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de ciertos alumnos vulnerables. No está de más recordar y resaltar también que estos estudiantes que experimentan estas barreras pueden ser considerados como '*vozes escondidas*', quienes, en determinadas condiciones, pueden impulsar el progreso de las escuelas en modos que podrían resultar de utilidad, no sólo para ellos, sino para todos los estudiantes (SUSINOS y PARRILLA, 2008; SUSINOS, 2009).

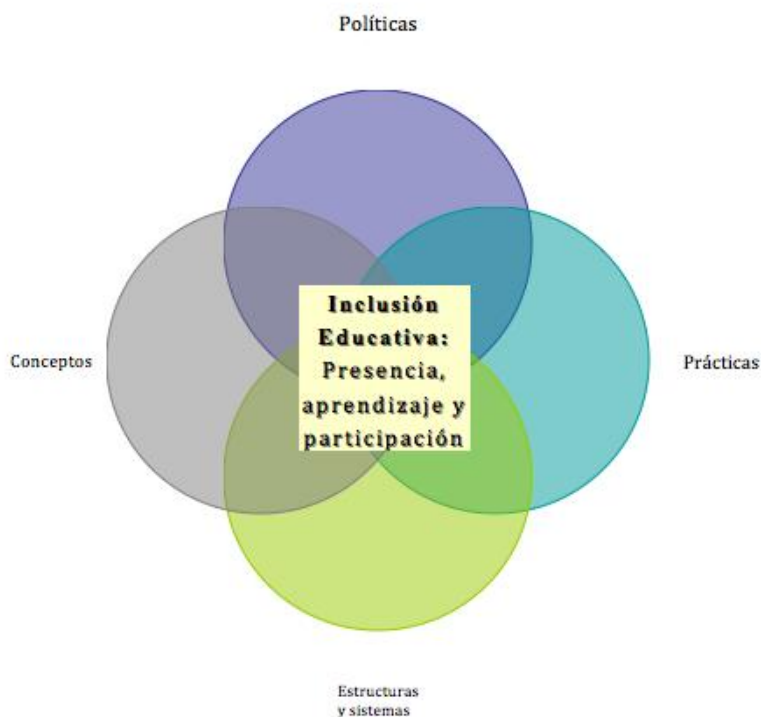
4.- Desarrollo de un marco de referencia.

La *perspectiva* y la definición amplia que hemos comentado hasta aquí sobre lo que supone avanzar hacia planteamientos más inclusivos en la educación es más probable que tenga éxito en contextos donde exista una cultura de colaboración que estimule y apoye la resolución de problemas vinculados a la detección y superación de las barreras existentes (CARRINGTON, 1999; KUGELMASS, 2001; SKRTIC, 1991; HUGUET, 2006; MACARRULLA y SAIZ, 2009). Ahora bien, ¿qué otras acciones han de llevarse a cabo para que los sistemas de educación estimulen prácticas que 'alcancen' de forma efectiva a todos los niños y jóvenes, independientemente de sus circunstancias y sus características personales?

Con el propósito de ofrecer cierta dirección en términos de cómo podría abordarse este programa, hemos desarrollado un *marco de referencia* basado en lo que la

investigación internacional propone como las características de los sistemas educativos que en la actualidad se encaminan con éxito en una dirección incluyente (AINSCOW, 2005 a,b; AINSCOW et al, 2006; DYSON, HOWES & ROBERTS, 2002). Los contenidos de este marco de referencia deben ser vistos como ideales, esto es, como aspiraciones que pueden ser contrapuestas a las situaciones existentes a fin de detectar las áreas a desarrollar.

El marco de referencia consiste en cuatro *esferas* superpuestas, que interaccionan dinámicamente entre sí, y que condicionan el valor de su intersección, la *inclusión educativa*, en relación con las principales variables del proceso (presencia, aprendizaje y participación):



Para cada uno de estos elementos del marco de referencia sugerimos cuatro o cinco *indicadores de evaluación*, y que ahora, como apuntábamos, formulamos como

preguntas para evaluar el nivel de desarrollo dentro de un sistema educativo a nivel local o nacional:

Primer punto: Conceptos

1.1 ¿La inclusión, definida como se ha hecho anteriormente, es vista como un principio general que orienta todas las políticas y prácticas educativas?

1.2 ¿El currículo y los sistemas de evaluación en él incluidos están diseñados para tomar en cuenta a todos los alumnos?

1.3 ¿Todas las organizaciones que trabajan con niños y jóvenes, incluyendo los servicios sanitarios y sociales, comprenden y apoyan las aspiraciones políticas de promover una educación inclusiva?

1.4 ¿Los sistemas de evaluación de rendimientos y procesos educativos están dispuestos de modo que supervisen la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos?

Segundo tema: Política de educación

2.1 ¿La promoción de una educación inclusiva está claramente presente en los documentos de política de educación nacionales?

2.2 ¿Los dirigentes ofrecen un claro liderazgo en materia de educación inclusiva?

2.3 ¿Las autoridades de todos los niveles expresan aspiraciones políticas consistentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas?

2.4 ¿Los líderes a todos los niveles combaten las prácticas no-inclusivas en las escuelas?

Tercer tema: Estructuras y sistemas educativos

3.1 ¿Se brinda apoyo adicional y específico que necesitan los grupos de alumnos más vulnerables?

3.2 ¿Todos los servicios e instituciones involucradas en el trabajo con niños y jóvenes trabajan juntos coordinando políticas y prácticas inclusivas?

3.3 ¿Todos los recursos, tanto humanos como económicos, se distribuyen en maneras que beneficien a los grupos vulnerables de alumnos?

3.4 ¿Las ofertas especializadas, como por ejemplo las escuelas y unidades educativas especiales, tienen un rol central en la promoción de la educación inclusiva?

3.5 ¿Existe un compromiso para recoger con rigor la información cualitativa y estadística, que permita tomar decisiones sobre la marcha del proceso de inclusión, incorporando el punto de vista de los estudiantes vulnerables y sus familias?

Cuarto tema: Prácticas educativas

4.1 ¿Las escuelas (¿su escuela!) tiene/n estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos pertenecientes a sus comunidades?

4.2 ¿Las escuelas (¿su escuela!) ofrece/n apoyo a todos los alumnos vulnerables a la marginalización, la exclusión, o en riesgo de un fracaso escolar?

4.3 ¿Los maestros y maestras recién incorporados a la enseñanza, tanto en educación infantil como primaria o en secundaria, están preparados para enfrentar la diversidad entre los alumnos?

4.4 ¿El profesorado de las distintas etapas educativas tiene la oportunidad de ampliar su desarrollo profesional en el campo de las prácticas inclusivas?

5.- Consideraciones finales.

Hemos abordado lo que consideramos el mayor reto que enfrentan los sistemas educativos alrededor del mundo, esto es, responder con equidad y justicia al *dilema de las diferencias* en la educación escolar. La propuesta que hemos esbozado no consiste en la introducción de técnicas específicas o en arreglos organizativos particulares. Más bien, enfatiza los procesos de *aprendizaje social de los actores en el escenario educativo*, dentro de contextos particulares. La colaboración y el empleo de las evidencias como un medio para estimular la innovación y la mejora educativa son consideradas las dos estrategias clave para orientar estos procesos en una dirección más incluyente. En este contexto la indagación y reflexión sobre la práctica juega un papel importante para desarrollar el “liderazgo distribuido” que precisa el proceso de inclusión, pues como sugiere COPLAND (2003) (ver al respecto la revisión de GONZÁLEZ, 2008), dicha indagación colaborativa puede ser el “motor” para activar la participación, así como “*el pegamento*” que puede unir las comunidades en torno a un propósito común. En este contexto, los investigadores también tenemos un papel que desempeñar si bien es cierto que para ello debemos someter a análisis nuestras prácticas investigadoras para que también sean inclusivas (PARRILLA, 2009).

Todo esto tiene importantes consecuencias para las prácticas del liderazgo a diferentes niveles dentro de las escuelas y los sistemas educativos. En particular, exige acciones para estimular esfuerzos coordinados y sostenidos basados en la idea de que los cambios de los estudiantes difícilmente pueden producirse a menos que se produzcan cambios en el comportamiento de los adultos. Por tanto, el punto de partida de este *interminable proceso* debe ser siempre el de *involucrar* a todos los profesionales que trabajan alrededor de la tarea educativa, en todos los niveles, ampliando su capacidad de reflexionar e imaginar lo que podría ser alcanzado, así como aumentando su sentido ético y la responsabilidad en el logro de tal fin (BOOTH, 2006; ESCUDERO, 2006). Esto también debe incluir el cuestionamiento de las *concepciones implícitas* en las prácticas docentes, en el mayor de los casos relacionadas, entre otras dimensiones, con las bajas expectativas sobre determinados grupos de estudiantes, sobre su capacidad para aprender y sobre el origen siempre personal de sus comportamientos (LÓPEZ, ECHEITA, y MARTÍN, 2009; URBINA, SIMÓN y ECHEITA, 2011).

Nuestros argumentos son, como antes anticipamos, que **tenemos** las **convicciones** que necesitamos para impulsar este proceso hacia una educación más inclusiva, basada en la igualdad y valía de todos los seres humanos, así como en la justicia que responde a la discriminación. Que disponemos igualmente de la **visión** global de lo que supone e implica, cuyo mejor exponente hasta la fecha sigue siendo la *Declaración de Salamanca* de 1994. Tenemos también el **conocimiento**, teórico y práctico necesario para llevarlo a cabo y, de hecho, estamos plenamente convencidos de que *los sistemas educativos, los centros y el profesorado saben más de lo que emplea*, por lo que el punto de partida lógico para el desarrollo de la inclusión educativa debe incluir un análisis detallado de los modelos y prácticas existentes.

Que tengamos conocimientos y experiencias de éxito que avalan la visión establecida no quita que se precise más **investigación**, si bien a este respecto debemos manifestar igualmente que hay sobrada competencia en muchos equipos para llevar a cabo una investigación inclusiva. Tenemos además el firme apoyo que supone el reconocimiento internacional, con fuerza de ley, de la inclusión educativa como un **derecho** irrenunciable. Los gobiernos, por su parte, han explicitado su **voluntad política** de avanzar en esta dirección, pues así lo han refrendado en muy diversos foros nacionales e internacionales (UN, UNESCO, OIE, OCDE, UE). Disponemos finalmente del **apoyo** de múltiples y variadas Organizaciones No Gubernamentales que han reiterado hasta la saciedad su compromiso con esta política.

No obstante, también cabe decir que tenemos la **frustración** que se enraíza en los progresos limitados que se han observado globalmente en los últimos quince años, más allá de experiencias locales exitosas. Por tanto, **lo que no tenemos ya son ¡excusas!** para conseguir progresos mucho más significativos hacia sistemas educativos más inclusivos. Dice siempre el profesor Toni BOOTH que “*el mejor argumento moral es la acción*”. Pongamos en marcha cada uno de nosotros, en el espacio *glocal* que le corresponde la revolución pendiente para que ningún estudiante se vea excluido de su

derecho a estar en una escuela común donde aprender y participar con sus iguales del beneficio de una educación de calidad.

6.- Bibliografía.

AA. VV (2009): “La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo específico”. Monográfico. *Revista de Educación*, 349, 15-242.

AHUJA, A. (2005): *EFA National Action Plans Review Study: Key Findings*. Bangkok: UNESCO.

AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (2005a): “Developing inclusive education systems: what are the levers for change?” *Journal of Educational Change* 6, 109-124.

AINSCOW, M. (2005b): “La mejora de la escuela inclusiva”. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.

AINSCOW, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

AINSCOW, M., Farrell, P. and Tweddle, D. (2000): “Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities”. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229.

AINSCOW, M., HOWES, A. and TWEDDLE, D. (2009): “Mejorando las prácticas en el nivel del distrito”. En M. AINSCOW & M. WEST (Eds.) *Mejorando las Escuelas Urbanas. Liderazgo y Colaboración*. Madrid: Narcea.

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: Horsor.

BLANCO, R. (2006): “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15 <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>. (Consultado el 15/4/2010).

BLANCO, R. (Coord.) (2010): “El derecho de todos a una educación de calidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2),25-153.

BOOTH, T. & AINSWOW, M. (2002): *Index for inclusion (2nd ED). Developing learning and participation in schools* (2^aed). Manchester: CSIE [trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva: consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.

BOOTH (2006): “Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones”. En M.A. VERDUGO & 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.

BRANTLINGER, E. (1997): “Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education”. *Review of Educational Research* 67(4), 425-459.

Bristol City Council (2003): *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*. (http://www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303)

CARRINGTON, S. (1999): “Inclusion needs a different school culture”. *International Journal of Inclusive Education* 3(3), pp. 257–268.

CONNOLLEY, S & SARROMAA HAUSSTÄTER, R. (2009): “Tocqueville on democracy and inclusive education: a more ardent and enduring love for equality than for liberty”. *European Journal Of Special Needs Education*, 24, (3), 231-243.

COPLAND, M.A. (2003): “Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 375-395.

DUK, C. (2008): *Inclusiva. Guía para la mejora de la respuesta de la escuela a la diversidad*. Santiago de Chile: Fundacion HINENI.

DYSON, A. (2001): “Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión”. En M. VERDUGO y F. JORDÁN de URRÍES (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

DYSON, A & MILLWARD, A. (2000): *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.

DYSON, A., HOWES, A., & ROBERTS, B. (2002): “A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students”. (Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education, London.

http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/inclusion/review_one.htm. (Consultado el 30/01/2008).

- ECHEITA, G. (2006): *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Narcea.
- ECHEITA, G. (2008): "Inclusión y exclusión educativa". "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18, (Consultado el 6/03/10).
- ECHEITA, G., SIMÓN, C., VERDUGO, M.A., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, I., & GONZÁLEZ, F. (2009): "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España". *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- ECHEITA, G. (2010): Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. ARNAIZ, Mª 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.
- 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.
- FINKELSTEIN, N.D. and GRUBB. W.N. (2000): "Making sense of education and training markets". *American Educational Research Journal* 37(3), 601-633.
- FREIRE, S., & CÉSAR, M. (2002): "Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope?" *Educational and Child Psychology*, 19(2), 76-96.
- FREIRE, S., & CÉSAR, M. (2003): "Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies". *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- FUCHS, D., & FUCHS, L.S. (1994): Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform". *Exceptional children*, 60(4), 294-309.
- GONZÁLEZ, MT. (2008): "Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 82-99.
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>. (Consultado el 13/03/11).
- HARGREAVES, A. (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HUGUET, T. (2006): *Aprender juntos en la escuela*. Barcelona: Graó

KUGELMASS, J. (2001): “Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school”. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.

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.

MACARULLA, I, & SAIZ, M. (2009): *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.

PARRILLA, A. (2009): “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa”. *Revista de Educación*, 349, 101-118.

SKRTIC, T. (1991): *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*, Denver: Love.

SUSINOS, T & 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*, <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>. (Consultado el 13/03/11).

SUSINOS, T. (2009): “Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva”. *Revista de Educación*, 349, 119,136.

United Nations (2005): *Violence against Disabled Children*. New York: United Nations.

United Nations (2006): *Convención para los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.

UNESCO (1994): *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2001): *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO .

UNESCO (2003): *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación* París: UNESCO.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).

UNESCO/OREALC (2007): “El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe”. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5 (3), 1-21.

