

EDUCACIÓN INCLUSIVA. SISTEMAS DE REFERENCIA, COORDENADAS Y VÓRTICES DE UN PROCESO DILEMÁTICOⁱ

Gerardo Echeita, Cecilia Simón, Mauricio López y Carolina Urbina

En M. Á. Verdugo Alonso y R. Shalock. (Coordinadores) (2013) "*Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*". Capítulo 14 Salamanca: Amaru

1. La Educación inclusiva 1.1 Una meta por alcanzar, un presente por construir. 1.2 La educación inclusiva... en la mente de los hombres. Concepciones y valores. 2. Un sistema de referencia para comprender la educación inclusiva. 2.1. El eje de los valores y principios éticos. 2.2. El eje de las concepciones sobre la diversidad del alumnado en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje y las estrategias educativas que de ellas se derivan. 2.3. El eje de las concepciones y actitudes hacia la mejora e innovación educativa. 2.4. Perfiles educativos sobre la educación inclusiva. 3. De las concepciones a la acción y "viceversa". 3.1. La educación inclusiva en la práctica. 3.2. Instrumentos y estrategias que nos ayuden en la tarea de recoger evidencias. 4. La educación inclusiva como proceso.... turbulento. Contradicciones y dilemas. 5. Resumen. 6. Referencias. 7. Lecturas recomendadas. 8. Recursos en Internet. 9. Actividades prácticas

1. La Educación inclusiva

ACTIVIDAD 1

Antes de comenzar a leer el texto intente responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué entiende por inclusión educativa?
2. ¿Qué prácticas o situaciones educativas le evocan?
3. ¿Cuáles son los elementos importantes que la definen?

Al finalizar la lectura del texto revise sus respuestas, contrástelas e identifique los elementos diferentes que ha incorporado a las mismas.

1.1 Una meta por alcanzar, un presente por construir

La educación escolar, en particular la que se considera básica y obligatoria para todos, cumple dos *funciones sociales* relevantes. Por un lado, busca influir en el aprendizaje de las *competencias* que se estima serán necesarias para el buen desempeño personal y social de los futuros ciudadanos en un mundo que, ciertamente, no siempre es fácil anticipar cómo será. Por otro lado, no puede ni debe dejar de mirar hacia atrás, ayudando a que esos mismos futuros ciudadanos reconozcan *de dónde vienen*, esto es,

cuáles son los saberes y valores esenciales de su grupo cultural de referencia que les confiere identidad individual y colectiva, dotándoles, de una base desde la que, proyectarse hacia adelante. Los contenidos que vamos a desarrollar en este capítulo tienen que ver, sobre todo, con esa faceta que podríamos llamar *proyectiva* de la educación escolar que nos debe hacer pensar en el proyecto de sociedad que nos gustaría construir y que conecta con esa cualidad tan singular del ser humano que es la de *soñar mundos posibles*.

En ese mundo futuro, que incluso nos cuesta imaginar habida cuenta de la velocidad de los cambios sociales, tecnológicos, económicos y políticos en los que estamos inmersos, se vislumbran (entre otros muchos), *dos grandes desafíos* a los que la educación escolar no puede dar la espalda. El primer desafío es crítico, porque de él depende nuestra permanencia como civilización y no es otro que el de *la sostenibilidad del planeta*. Asistimos con una gran dosis de preocupación, pero también con gran indolencia por parte de muchos, al reconocimiento creciente de que nuestro planeta camina con paso firme hacia una crisis medioambiental de resultados imprevisibles. No es un proceso irreversible, pero es imprescindible introducir cambios sustantivos en nuestros modos de vivir y consumir que contribuyan a su *sostenibilidad*. Como cualquier otra competencia que queramos observar en el futuro, ésta tiene que enseñarse y prepararse en el presente y, en este sentido, para “la escuela”ⁱⁱ esto ya no puede ser (no debería ser), un asunto marginal o complementario dentro de su *currículo tradicional* organizado por materias aisladas, sino que, a juicio de muchos, como entre otros los profesores Booth y Ainscow (2011, p. 36), tendría que ser el eje vertebrador de la acción educativa de un *currículo para la sostenibilidad*. Este debería abordar contenidos tan importantes para el planeta como “el agua”, “la alimentación”, “el transporte”, “la energía”, “el trabajo y la actividad humana” o “la ética, el poder y la gobernanza”.

No podemos desarrollar este análisis con la profundidad que nos gustaría dada su centralidad, pero baste decir que si nuestro modo de vivir individual y colectivo no se hace *sostenible*, entonces nuestra sociedad tampoco podrá ser inclusiva - que es el otro gran desafío al que nos enfrentamos-, porque sencillamente no habrá una sociedad digna de ese nombre donde incluirse. *El desafío y el dilema de la diversidad*, que es el núcleo de la educación inclusiva, tiene que ver con reconocer que vivimos en un mundo

donde *la diversidad de formas de ser, sentir, aprender, participar, amar o creer*, entre otras muchas, *es la norma* y donde la creciente y compleja interdependencia de un mundo globalizado nos conduce a la imperiosa necesidad de aprender a valorar dicha diversidad y a convivir respetuosa, solidaria y dignamente con ella. Para ello “*la escuela*”, nuevamente, debe ser, en primer lugar, el microcosmos de esa sociedad inclusiva deseada, el lugar privilegiado donde enseñar a todo el alumnado a convivir y aprender con y de la diversidad (Echeita, 2008).

Aprender a reconocer, valorar y convivir con la diversidad humana – en un marco común de derechos y deberes, como es la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* - no es una tarea ni mucho menos fácil, es más bien, lo contrario y, todavía, es más un gran *sueño por alcanzar* que una realidad cotidiana y planetaria. Ello es así porque vivimos en un mundo mayoritariamente dominado por *valores y concepciones* encarnadas en algunos seres humanos que se consideran superiores a otros (sea desde un punto de vista económico, cultural, étnico, de género, de capacidad, por su orientación afectivo sexual, o por otras condiciones sociales o personales), configurando un “*nosotros*” que tiende a considerar sus derechos y necesidades como superiores, más importantes o prioritarias y, por ello, a excluir, a considerar y a tratar como seres inferiores, deficientes, incultos, incapaces, discapacitados o especiales a “*los otros*”, esto es, a los que no son como el grupo dominante, siendo los derechos y las necesidades de éstos secundarios, inoperantes o invisibles.

Cambiar este panorama para avanzar hacia políticas y prácticas educativas que sostengan una *perspectiva más inclusiva* hacia la diversidad humana, es algo que se debe construir día a día, no sin gran esfuerzo ni sin problemas. Es muy complejo porque, como veremos de nuevo más adelante, se trata de *un cambio necesariamente sistémico* que, antes o después, terminará afectando y cuestionando todos y cada uno de los elementos en interdependencia de un sistema educativo: su estructura, la financiación, el currículo, la organización y funcionamiento de los centros, la supervisión, el modelo de orientación educativa y psicopedagógica, etc. Pero antes y después (en un bucle constante entre pensamiento, emoción y acción), es también un cambio personal, un *cambio en la forma de pensar y sentir* la tarea educativa, un cambio en las *concepciones* del profesorado y otros agentes educativos respecto a las

preguntas básicas (y sus respectivas respuestas) que dirigen y concretan su acción educativa: ¿para quién educo?, ¿para qué?, ¿qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar?, ¿cómo organizarnos?, ¿con qué apoyos?, ¿merece la pena innovar o tratar de mejorar?, etc.

Obviamente, se escapa a las posibilidades de este texto revisar con cierto detalle todos o incluso algunos de los aspectos del *sistema* educativo condicionados por una *perspectiva inclusiva*, tarea que el lector puede encontrar, aunque sea parcialmente, en varios textos editados por la sección de educación inclusiva de la UNESCOⁱⁱⁱ. Vamos a tratar de describir y analizar las concepciones del “profesorado”^{iv} sobre la educación inclusiva utilizando, como veremos más adelante, un *modelo de análisis* (López, Echeita y Martín, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011), en el que venimos trabajando y con el cual aspiramos, no solo a comprender *cómo se piensa y se siente* la inclusión educativa sino, sobre todo, a facilitar los procesos de cambio conceptual que deben conducir a prácticas educativas inclusivas.

En todo caso, antes de esta tarea, debemos compartir una cierta definición de lo que entendemos por educación inclusiva que, además, se ha configurado como “*un derecho*” más, con todo su significado y fuerza jurídica en el entramado de derechos sociales o de “ciudadanía” que Naciones Unidas reconoce, ampara y promueve. Al definirla también compartiremos un lenguaje común y un espacio más acotado y concreto para analizarla. A este respecto y a nuestro juicio, resulta clarificadora la definición de Ainscow, Booth y Dyson (2006) y que uno de nosotros ha analizado con detalle (Echeita, 2008). Lo esencial de esta *perspectiva* es que la educación inclusiva es un *proceso de innovación y mejora* constante, encaminado a tratar de identificar las *barreras* de distinto tipo que limitan la *presencia*, el *aprendizaje* y la *participación de todo el alumnado* en el currículo, y en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más *vulnerables*. Pero también tiene que ver con prestar atención y optimizar las condiciones, los recursos y los apoyos que pueden funcionar como *facilitadores* de este mismo proceso. Para llevar a la práctica la tarea de intentar articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, es preciso concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje de una determinada forma, pues no todas las formas de pensar y sentir la educación conducen a esa meta. En el siguiente apartado nos centraremos en esta faceta.

1.2. **La educación inclusiva... en la mente de los hombres. Concepciones y valores**

El poeta norteamericano Archibald MacLeish, uno de los redactores de la Constitución de la UNESCO, resumió el cometido de la nueva Organización creada tras los desastres de la II Guerra Mundial, en la famosa frase, “*puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*”. Quisiéramos darnos la licencia de tomar esta afirmación como marco global de referencia para buena parte del análisis que realizaremos en este capítulo sobre la *educación inclusiva*.

Lo hacemos en el sentido de hacer ver y resaltar que si, ciertamente, es en la mente de la mayoría del profesorado, en sus *modos de pensar y sentir*, donde se ha fraguado una forma de comprender la diversidad humana que les ha conducido hacia prácticas educativas excluyentes, en forma de segregación o de marginación de muchos estudiantes y de fracaso escolar de tantos y tantos otros, es en la mente y, también en los corazones de esas mismas personas, donde debemos construir los baluartes de la inclusión, esto es, las concepciones psicopedagógicas, las actitudes y los valores que les lleven a una acción educativa que perciba la diversidad de estudiantes que aprenden como algo natural, como un desafío y no como un problema.

Para estudiar estos *modos de pensar* nosotros hemos adoptado el enfoque de las concepciones del profesorado como *teorías implícitas*, de naturaleza diferente a los conocimientos explícitos (Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006). En este sentido, se nos ha advertido que, en efecto, las representaciones que el ser humano va construyendo acerca de la realidad tienen muy distintos niveles de explicitación. Y esto es muy importante a la hora de plantearse cómo ayudar a cambiar - si fuera necesario-, ciertas representaciones, pues hay que considerar las resistencias cognitivas y emocionales de los profesores, usualmente de un nivel más implícito. El *carácter implícito o tácito* del conocimiento profesional ha sido destacado desde diversas perspectivas teóricas. La propuesta del “profesional reflexivo”, por ejemplo, defiende la importancia del conocimiento tácito -implícito y difícil de poner en palabras- en la actuación profesional competente. Desde la psicología cognitiva, por su parte, se ha venido planteando la existencia de una psicología popular, o conjunto de teorías intuitivas cotidianas sobre “las mentes de los aprendices” y el conocimiento,

raramente explicitadas, pero omnipresentes en la práctica. De ahí que cualquier innovación o mejora que se intenta introducir en la enseñanza termine compitiendo con dichas teorías implícitas y, no pocas veces, sucumbiendo ante estas.

Estas teorías implícitas se adquirirían por procesos de aprendizaje *no consciente e informal*. Tendrían una *naturaleza encarnada*, ligadas *al cuerpo* y a *la emoción*, y una *funcionalidad procedimental y pragmática*, es decir, su objetivo es tener éxito sobre el mundo (resolver una demanda o un “problema”), antes que comprenderlo. La naturaleza pragmática de las concepciones más implícitas también se expresa en que estas operan como *teorías en acción*, guiando nuestra forma de actuar en el mundo. Por último, serían *dependientes del contexto*, pudiendo activarse de manera distinta en dominios y escenarios diferentes.

Estas representaciones constituirían, además, un *conjunto de restricciones cognitivas y emocionales al procesamiento de la información*. La idea de restricción destaca el hecho de que las concepciones constituyen algo así como *las gafas* con las que observamos nuestra realidad y damos sentido a nuestras emociones. De este modo, por ejemplo, las concepciones que algunos mantienen sobre las dificultades en el aprendizaje, les hacen ver algunas cuestiones (por ejemplo, los errores o las limitaciones del alumno o alumna), con mayor nitidez que otras (por ejemplo, la falta de ajuste de la enseñanza) que, al final, dejan de ver y considerar. Estas *teorías* determinarían, además, las relaciones que establecemos entre los elementos de la información que procesamos (“qué explica qué o es causa de”). Finalmente, serían *resistentes al cambio* debido a su naturaleza encarnada, procedimental y automática.

Es importante destacar que una interpretación literal de las palabras de MacLeish, puede llevar a muchos a creer que tales concepciones proceden del mundo de las ideas y, lo que es más importante todavía, que se cambien *entrando* por el mismo lugar, esto es, mediante el discurso declarativo. Nada más alejado de la comprensión que hoy tenemos sobre lo que son las concepciones y de dónde *nos vienen*. Como acabamos de señalar nuestras concepciones (no nuestro conocimiento declarativo, “lo que decimos”), se construyen de manera implícita, en buena medida, a través de la experiencia y la repetición reiterada de prácticas y conductas que resultan funcionales, “pragmáticas”, en nuestra vida. Será participando en nuevos contextos que nos fuercen a cambiar estas

prácticas y conductas, al tiempo que reflexionamos explícitamente sobre ello, como se podrán activar y consolidar, gradualmente, concepciones alternativas.

Si el lector ha prestado atención, casi siempre que anteriormente nos hemos referido a las concepciones lo hemos hecho junto al asunto de “*los valores*”. Los estudiosos de las concepciones (Pozo et al, 2006), nos explican que entre las características de las concepciones está su carácter “*encarnado*”, lo que hace referencia a que “*se piensa con todo el cuerpo*”, a que el componente cognitivo no está dissociado de las actitudes, emociones, principios y valores de las personas. Pero la investigación disponible hasta la fecha parece encontrarse con dificultades para desentrañar con precisión esta relación.

Lo cierto es que no todas las concepciones que intervienen en los procesos referidos a los desafíos y los dilemas de la atención a la diversidad del alumnado, pueden ser consideradas como teorías implícitas. Veremos más adelante que en nuestro modelo de análisis sobre cómo se piensa, se siente y actúa en este dominio de la inclusión educativa están presentes diversas dimensiones y posiciones teóricas ideológicas y, sobre todo, *éticas*, que pueden tener su origen tanto en aprendizajes informales y no conscientes, como en otros más formales y sistemáticos.

En este sentido, algunos mantienen una posición que, cabría tal vez denominar más radical, por cuanto sostienen que el compromiso por una educación inclusiva es antes que nada una cuestión de *valores y principios éticos* (Booth, 2006).

“Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales.... Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a las acciones y los valores de la inclusión de la mejor manera posible”. (Booth, 2006, p.212)

En efecto, lo que los defensores de una educación inclusiva perseguimos es tratar de llevar a la práctica una escolarización que, en esencia, fundamente los principios de una sociedad más justa y, por ello, profundamente democrática, algo que ha resaltado con rotundidad María Antonia Casanova: “*en una sociedad democrática la educación escolar o es inclusiva o no es educación*”. Esa aspiración democrática/inclusiva es una compleja articulación de principios éticos, normas de convivencia y valores esenciales.

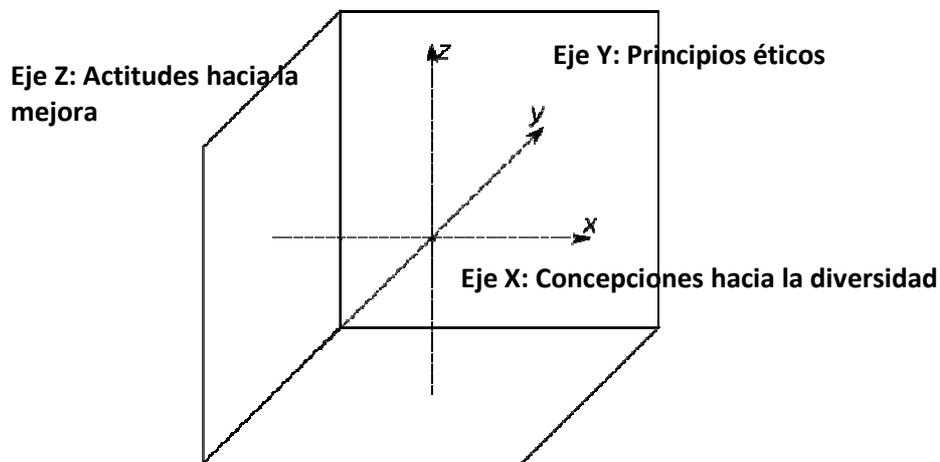
Delimitamos el significado de *la ética* a dos acepciones (Escudero, 2006). En primer lugar, como un conjunto de principios guía del razonamiento moral en la toma de decisiones en situaciones dilemáticas. En una segunda acepción, entenderemos la ética como algo que *da forma, orientación o sentido* a las concepciones, el carácter y las virtudes, en una determinada actividad o práctica social. En otras palabras, *las éticas* que revisaremos en el apartado siguiente, dentro del marco de referencia que configura nuestro modelo de análisis, abarcan el ámbito de las creencias, por una parte, y el de los compromisos y las prácticas, por otra.

2. Un sistema de referencia para comprender la educación inclusiva

Nos hemos tomado la licencia de pedir prestado a la física clásica y a la geometría algunos conceptos que, trasladados a nuestra preocupación, pueden ayudarnos a analizar cómo se piensa y actúa a la hora de poner en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje, así como políticas de centro, que sostienen o no prácticas más o menos inclusivas.

“---Un *sistema de referencia o marco de referencia* es un conjunto de convenciones usadas por un observador para poder medir la posición y otras magnitudes físicas de un objeto o sistema físico en el tiempo y el espacio.... Un sistema de referencia se define por un par (P, E) , donde el primer elemento P , es un punto de referencia arbitrario, a partir del cual se consideran las distancias y las coordenadas de posición... Los ejes de coordenadas (E) sirven para determinar la dirección del cuerpo en movimiento (o expresar respecto a ellos cualquier otra magnitud física vectorial)... Un tercer elemento es el origen en el tiempo, un instante a partir del cual se mide el tiempo. Este instante acostumbra a coincidir con un suceso concreto. Estos tres elementos: punto de referencia, ejes de coordenadas y origen temporal, forman el sistema de referencia... Un *vector* es una herramienta geométrica utilizada para representar una magnitud física definida por su módulo (o longitud), su dirección (u orientación) y su sentido (que distingue el origen del extremo)... (http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_referencia)

Figura 1. Concepciones hacia la educación inclusiva. Ejes de referencia



Hemos interpretado que la principal finalidad de este capítulo sería la de ayudar a un “observador” (usted, *el lector*) a ser más capaz de *entender la educación inclusiva*, sea como política general o como práctica de alguien en particular, en un contexto y momento determinados. Asimismo, ayudarle a entender las regiones o “perfiles” que caracterizan las diferentes formas de pensar y actuar. Por esa razón, necesitamos un *sistema de referencia* que colabore en esta misión, dado que la educación inclusiva no tiene valores o *vectores* absolutos, sino que tendrá configuraciones muy distintas en función, precisamente del contexto educativo, sociocultural, económico o político en el que se desarrolle.

El *modelo de análisis* de la educación inclusiva en el que venimos y estamos trabajando (López, et al, 2009; Urbina, et al, 2011), enriquecido con múltiples aportaciones de otros colegas (Escudero y Martínez, 2011; Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2004; Florian y Linklater, 2010), a modo de *sistema de referencia*, está configurado por tres grandes ejes de coordenadas (compuestos, a su vez, por distintas dimensiones) que permiten situar las concepciones del *profesorado* y, por extensión, las experiencia de inclusión educativa, dentro de un contexto determinado. Los tres ejes *x*, *y*, *z* son, respectivamente:

- un eje *x* relativo a los **valores y principios éticos** que deben articular la sociedad y que, por lo tanto, se deben enseñar en la escuela.
- un eje *y* relativo a las **concepciones** de los agentes educativos (administradores, profesorado, orientadores...) **sobre la diversidad del alumnado** en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje (E/A) y las **estrategias educativas** que de ellas se derivan.
- un eje *z* relativo a las concepciones y **actitudes** de los agentes educativos hacia la **innovación y la mejora** escolar.

La explicación que haremos a continuación del significado de estos ejes de coordenadas y sus respectivas dimensiones estará imperativamente *resumida* y *sintética*, habida cuenta del espacio disponible (ver Cuadro 1). Animamos al lector a profundizar en su análisis a partir de los textos básicos referenciados.

Cuadro 1. Ejes de referencia, dimensiones y perfiles para el análisis de la inclusión en los actores educativos

EJES	DIMENSIONES	REGIONES
Valores y principios éticos	<p>- ← → +</p> <p>Valores: equidad derechos participación comunidad respeto por la diversidad Sostenibilidad, etc.</p> <p>Principios éticos: ética de la justicia; ética del cuidado; ética de la crítica; ética de la profesionalidad; ética de la comunidad.</p>	<p>- ← → +</p> <p>↑ PERFIL 1 ↑ PERFIL 2 ↑ PERFIL 3</p>
Concepciones	<p>- ← → +</p> <p>Naturaleza y ámbitos de diversidad; procesos de enseñanza aprendizaje; estrategias de respuesta educativa; cultura profesional.</p>	<p>- ← → +</p> <p>↓ PERFIL 1 ↓ PERFIL 2 ↓ PERFIL 3</p>
Actitudes hacia la mejora e innovación educativa	<p>- ← → +</p> <p>Actitudes hacia la mejora y la innovación</p>	<p>- ← → +</p> <p>↓ PERFIL 1 ↓ PERFIL 2 ↓ PERFIL 3</p>

Los *ejes* que vamos a considerar en nuestro sistema de referencia son multidimensionales porque están configurados por distintas dimensiones interrelacionadas (como en el caso de *las éticas*, que veremos a continuación). El aporte

de nuestra investigación es que los actores en el escenario educativo pueden ubicarse en distintas *regiones* o perfiles (caracterizados por la articulación de sus concepciones y valores en las diferentes dimensiones con cierta consistencia), que son útiles a la hora de entender y actuar respecto a la inclusión educativa. Se ha observado que el profesorado que comparte un determinado perfil tiende a covariar en posiciones relativas respecto a las dimensiones específicas de los distintos ejes.

2.1. El eje de los valores y principios éticos

Avanzar hacia centros y aulas inclusivas no es en absoluto sencillo. Intentarlo cuando hay pocos recursos, los grupos son numerosos o cuando las condiciones laborales de los educadores y educadoras son igualmente difíciles, genera, no pocas veces, emociones de desánimo y consideraciones de que se trata de *una utopía o un sueño irrealizable*. Incluso en circunstancias relativamente favorables, la tarea propuesta resultará difícil, razón por la cual resulta imprescindible encontrar las razones^v, las motivaciones y las emociones que permitan emprender y mantener el esfuerzo sostenido que se requiere para no aparcarse el compromiso con el derecho de todo el alumnado, sin exclusiones, a una educación de calidad.

¿Qué es lo que sostiene este proceso? ¿Cuáles son los requerimientos más importantes para no dejarse abatir por las difíciles circunstancias en las que habitualmente se desarrolla la tarea docente cuando se quiere incluir a todo el alumnado en un proyecto educativo común? Seguramente no le sorprenderá leer que las *condiciones más importantes* (que se configuran al unísono como “*alfa y omega*” de esta meta), no son del dominio técnico, ni relacionadas con medios materiales, incentivos económicos o condiciones laborales (siendo todas ellas importantes y necesarias), sino éticas y relativas a valores. El análisis de “las éticas” que nos proporciona Furman (2004) y que también recoge Escudero (2006), es el que hemos incorporado a nuestro modelo de análisis, a saber la ética de la justicia, del cuidado, de la crítica, de la profesionalidad y de la comunidad. En este texto quisiéramos destacar sobre todo las tres primeras.

Ética de la justicia: el criterio de justicia vinculado al progreso hacia una educación más inclusiva enfatiza, que la mejora de la educación no puede limitarse solo a garantizar el acceso y la permanencia, sino que debe abarcar la igualdad de oportunidades efectivas para que *todos* construyan aprendizajes de calidad. La labor de

una institución educativa justa se desarrolla sobre el supuesto de fortalecer y ampliar las capacidades, los intereses y las motivaciones de *todo su alumnado*, sobre todo cuando unas u otras no existen o son limitadas. Huelga decir que este criterio no lo estamos refiriendo exclusivamente, como veremos a continuación, a la acción individual del profesor, sino que atraviesa, o debería atravesar, toda la cultura institucional del centro, sus estructuras, relaciones y procesos, incluida la dirección y el liderazgo, lo que algunos han llamado la *cultura moral* de los centros educativos (Puig Rovira, Doménech, Gijón, Martín, Rubio, Trilla, 2012).

Ética del cuidado: en este caso, la virtud cívica sobre la que se basa esta ética, es la de poner la dignidad y el valor intrínseco de otros seres humanos, en el centro de nuestras preocupaciones. Se trata, como muchos han observado, de basar las relaciones interpersonales, en el cuidado y el amor. Con respecto a esta última hay que resaltar, tal y como plantea Humberto Maturana, que el amor es la emoción que permite que en nuestra interacción con otro ser humano este sea un legítimo otro en la convivencia. De hecho, el sentido del otro y la responsabilidad en relación con el prójimo, ha sido señalado como la base de la ética. En consecuencia, la ética del cuidado, lo que otros han llamado la “acción benefactora” se vincula directamente con la educación inclusiva, puesto que se trata de atender y hacerse cargo de las necesidades singulares de cada estudiante y de ofrecer las respuestas necesarias a las mismas, sobre todo ante aquellos más vulnerables al fracaso escolar, la exclusión o la marginación. El énfasis en las relaciones debe entenderse como la reciprocidad en el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, el esfuerzo y la perseverancia entre profesores, alumnos, familias, Administración y, por qué no, la sociedad en su conjunto.

Ética de la crítica: la crítica supone una actitud de vigilancia y cuestionamiento permanente en torno a la organización, estructura y funcionamiento de nuestro sistema educativo, con el objetivo de analizar si resulta injusto o si solamente beneficia a algunos alumnos en desmedro de otros. La ética de la crítica vendría a ser el sustento de la actitud de indagación y reflexión sobre las *barreras y facilitadores* que limitan (o facilitan), la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos. Muchas veces tendemos a ver el funcionamiento de las escuelas como algo natural, *que siempre ha sido así*, obstruyendo con ello el desarrollo de una mirada crítica y transformadora de la educación. Por ese motivo, quizás uno de los mayores retos de la *ética de la crítica*

sea superar la mirada *naturalizada* de la organización escolar, así como de la segregación y la exclusión escolar, en sus múltiples formas.

Ahora bien, como en tantas otras cosas, no es suficiente con saber qué principios éticos deben guiar nuestra acción, sino que es necesario enseñar a razonar éticamente y a reflexionar, posteriormente, sobre acciones comprometidas con tales éticas. Para ello, los trabajos de Sternberg (2012) o los del propio Furman (2004) pueden ayudarnos en esta dirección.

2.2. El eje de las concepciones sobre la diversidad del alumnado en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las concepciones que los actores en el escenario educativo mantienen sobre la naturaleza de la diversidad de su alumnado, condicionan sobremedida los tipos de intervención educativa que se propongan y los modos de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, el núcleo de las teorías implícitas que configuran este eje está configurado, en primer lugar, por los supuestos que se mantienen sobre la propia comprensión de los *procesos de enseñanza y aprendizaje* y, en segundo término, por cómo se piensa sobre el *origen y modificación de las capacidades de aprendizaje* y, en consecuencia, sobre las *dificultades que algunos alumnos experimentan al aprender*. Desde el enfoque de las teorías implícitas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se han descrito tres teorías: *directa*, *interpretativa* y *constructiva*. Específicamente, se han estudiado distintos escenarios o ámbitos de decisión en los que se activarían cada una de estas teorías: por ejemplo, respecto al aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes; sobre la organización social del aula o sobre la motivación y las dificultades de aprendizaje. Respecto al aprendizaje, los profesores que sostienen la *teoría directa* consideran éste como una réplica o copia exacta de la realidad de forma que aprender es reproducir la realidad, considerando el aprendizaje como una serie de estados discontinuos más que como un proceso. Los profesores que mantienen una teoría *interpretativa* asumen un sujeto de aprendizaje más activo, pero comparten con la teoría directa la idea de que el aprendizaje consigue obtener una copia fiel de la realidad, aunque no es exacta porque está mediada por ciertos procesos sociocognitivos que pueden distorsionarla. En cambio, para los docentes que mantienen una teoría *constructiva* el aprendizaje no es una apropiación o

reproducción más o menos mediada de la realidad, sino una auténtica construcción que realiza el alumno mediada socialmente por el profesor, sus compañeros, sus conocimientos previos y su contexto.

Por otro lado, si analizamos las perspectivas sobre la naturaleza de las dificultades de aprendizaje observamos la existencia de visiones estáticas, situacionales e interaccionistas. Desde una visión *estática* se entiende las dificultades de aprendizaje como inherentes a las personas, estables e inmodificables. Los alumnos son vistos como tipos de una categoría, la que explicaría su comportamiento independientemente del contexto. Desde una visión *situacional*, las características de los alumnos no son estables, sino que dependen básicamente de la situación o del ambiente. La respuesta educativa obedece a la lógica de modificar cuantitativamente elementos externos de la situación educativa (refuerzos, repeticiones escolares, etc.). La visión *interaccionista* entiende el aprendizaje como producto de la interacción entre individuo y ambiente y, por ello, las dificultades en dicho aprendizaje como una cuestión de ajuste entre las competencias de estudiante y elementos contextuales como las ayudas del profesorado, las tareas realizadas o el contexto psicosocial, entre otras.

Las concepciones respecto a la *gestión y organización de la respuesta educativa* conforman otro conjunto de teorías que es preciso considerar insertas en este eje. Nos vamos a centrar en cuatro: la *cultura profesional*, la *responsabilidad de los apoyos*, la *organización social del aula* y el enfoque hacia la *enseñanza adaptativa*.

La primera de ellas, es lo que se ha venido a denominar *cultura profesional*, es decir, el contexto organizacional donde se desarrollan determinadas prácticas. Según Hargreaves (1999), las culturas profesionales:

“proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de enseñanza. En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos, y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (p.189).

La cultura profesional *individualista* correspondería a un tipo de concepción de la institución escolar como un “cartón de huevos”, es decir, donde predominan aulas segregadas que separan a los profesores entre sí, de modo que no pueden ver ni

comprender lo que hacen sus colegas. Otros autores, se refieren a un enfoque *burocrático* de la organización escolar, caracterizado por la estandarización de los procesos educativos y la especialización en la asignación de responsabilidades. En una organización burocrática no se comparten objetivos, sino que se divide el trabajo, y los ámbitos de especialización son relativamente independientes, por lo que no se comparten conocimientos ni se resuelven problemas en forma colaborativa.

Pero también existen formas de *seudocolaboración*. Por ejemplo, en la *cultura balcanizada*, descrita por Hargreaves, puede darse la colaboración, pero ésta se limita al ámbito de grupos cerrados y altamente delimitados dentro del centro escolar. Estos grupos muestran una reducida permeabilidad, permanencia en el tiempo y un carácter político de lucha de poder.

Una tercera visión sería el enfoque *adhocrático* de la organización. Éste se caracteriza por una división flexible del trabajo basada en la colaboración y la coordinación, orientada a la resolución de problemas. La organización se concibe como abierta al entorno y adaptable, lo que la impulsa a una necesaria coordinación con los entornos educativos de las familias y la comunidad. Esta perspectiva valora *la colaboración* como forma habitual de resolución de problemas en una organización compuesta por equipos multidisciplinares entre los cuales rige la *interdependencia positiva*.

La cuestión de la *responsabilidad de los apoyos* es otra dimensión relevante que debe ser contemplada en este eje. Una posición, que podríamos denominar también *burocrática*, plantea la separación de responsabilidades entre el profesorado de apoyo y los profesores de aula, predominando principios como la dependencia y la delegación. Una segunda posición plantearía la *complementariedad* entre ambos tipos de profesionales, pero manteniendo ámbitos de especialidad. Y una tercera posición, afirma la *responsabilidad compartida* entre todos los docentes respecto de todo su alumnado.

Las concepciones sobre la *organización social del aula* remiten a la controversia sobre los agrupamientos por habilidad dentro del aula o entre grupos y es otra dimensión de este eje. La opción por la homogeneidad o heterogeneidad de las habilidades de los alumnos en el aula se presenta, sin duda, como otro de los dilemas inherentes al proceso

de inclusión. Una primera posición que es posible identificar es la que plantea que los alumnos considerados con necesidades específicas de apoyo educativo, necesitan, precisamente por ello, una respuesta técnica especial en *grupos homogéneos* configurados con alumnos con necesidades educativas similares. Una segunda posición matizaría esta separación admitiendo ambos tipos de organización según los objetivos de la actividad y el nivel de aprendizaje entre los alumnos. Por último, una tercera posición defiende los *grupos heterogéneos* de estudiantes como la mejor forma de organización social del aula. Ésta sería coherente con una perspectiva constructivista, donde la diversidad de perspectivas en el grupo puede favorecer los procesos de modificación de los esquemas personales así como con una posición ética de no discriminación.

La dimensión sobre las concepciones hacia la *formas de adaptación de la enseñanza* hace referencia a cómo se plantean los docentes la necesaria tarea de adaptación de los métodos de enseñanza a las necesidades específicas de los alumnos. Esta dimensión se mueve entre la opción por un *currículo idéntico* para todos, en la que se privaría a algunos alumnos de la oportunidad de aprender habilidades y competencias relevantes para sus necesidades individuales. Si se establece un programa diferenciado, en cambio, se estigmatiza a estos alumnos como diferentes y se les priva de las mismas oportunidades de aprendizaje que sus compañeros. De ello se traduce una posición que establecería como deseable la segregación en escuelas especiales para los alumnos con más dificultades. Otra posición podríamos situarla en el planteamiento de *aulas especiales en escuelas regulares* y una tercera posición, coherente con los principios de la “enseñanza adaptativa” y del *diseño universal de aprendizaje*, que asumiría que es *normal* que puedan haber diferentes niveles de aprendizaje presentes en el aula y que para responder con equidad a esa diversidad se deben hacer *accesibles* los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos y, en su caso, realizarse también las adaptaciones o ajustes individuales del currículo de acuerdo con las necesidades específicas de algunos de ellos .

Seguramente podría decirse que lo nuclear de este segundo eje quedaría resumido en el concepto de “*transformabilidad*” que han desarrollado Hart, Dixon, Drummond, y McIntyre (2004, p.166), quienes lo entienden como el conjunto articulado de concepciones educativas que hace que algunos profesores o profesoras mantengan “la

firme convicción de que la capacidad de aprender de *todos* los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente”^{vi}, lo que enlace claramente con el tercero de los ejes en cuestión.

2.3. El eje de las concepciones y actitudes hacia la mejora e innovación educativa

El desarrollo de una educación más inclusiva que persiga niveles de aprendizaje y rendimiento escolar (progresión), ambiciosos para todos (y no simples o complacientes para algunos), es incompatible con los modos de organización, funcionamiento escolar y práctica docente de aula que, permítasenos clasificar, como “tradicionales”. Si hay algo consustancial con las posibilidades de progreso hacia esa meta es la necesidad de iniciar y sostener en el tiempo *ciclos continuos de innovación y mejora escolar*, así como promover *cambios y reformas educativas sistémicas*, coherentes con los principios y valores que sostienen este ambicioso proyecto social. Pero, una vez más, quienes encaran estos desafíos pueden mostrar diferentes concepciones y actitudes hacia esos mismos procesos. A este respecto hemos observado la existencia de una primera articulación de concepciones que tiende a la defensa del *statu quo* de las prácticas escolares actuales. La segunda aproximación es *conformista*. Es decir, aunque se crea que la escuela deba mejorar, se mantiene una creencia básicamente pesimista respecto a esta posibilidad, lo que lleva a un compromiso de mínima exigencia hacia los alumnos más vulnerables. La tercera aproximación es *optimista* respecto al cambio, y se plantea que los centros pueden y deben transformarse. Se busca, por tanto, desarrollar nuevas respuestas docentes que puedan estimular y apoyar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa

2.4. Perfiles educativos sobre la educación inclusiva

Los resultados de los estudios en curso y los realizados por nosotros hasta la fecha, utilizando tanto un cuestionario de *dilemas* relativos a los procesos de inclusión educativa a partir de distintas situaciones escolares del alumnado considerado con necesidades educativas especiales (López, Echeita y Martín, 2009), como a través de la observación y el análisis de *episodios críticos* en situaciones reales de aula sobre conductas consideradas disruptivas (Urbina, Simón y Echeita, 2011), parecen confirmar nuestra hipótesis de partida de que las concepciones del profesorado se sitúan en

perfiles teóricamente consistentes con el modelo de análisis planteado. Para representar las dimensiones de cada *región* caracterizada por la interacción entre las concepciones y los valores hacia la inclusión educativa, hemos diferenciado dos *polos* a modo de posiciones extremas. Buscando conceptos que nos permitan describir estos polos, nos ha parecido muy adecuado referirnos a ellos como “*el polo inhibitor*” (I) y el “*polo facilitador*” (F) o de recurso para la inclusión. Con esta diferenciación nuestros resultados apuntan a la existencia de dos *perfiles o posiciones relativas* bien diferenciadas y una tercera región o perfil, más impreciso, que está por ver su consistencia, pero en todo caso ubicables las tres dentro del sistema de referencia utilizado.

El **perfil o región 1** lo componen profesionales que activan sistemáticamente las teorías que se sitúan en el polo “barrera”, es decir, posiciones que se alejan de la perspectiva psicopedagógica de la educación inclusiva y que, por lo tanto, pueden constituir *barreras* para el desarrollo de prácticas más inclusivas en los centros. Este conjunto de creencias y prácticas se articularían en base a supuestos epistemológicos del *realismo ingenuo* y a una *concepción reproductiva* centrada en los resultados de aprendizaje. Asimismo, prevalecen *supuestos estáticos sobre la naturaleza de las diferencias individuales*, donde las capacidades de aprendizaje se perciben como inmodificables. Esta creencia es coherente con una *estrategia selectiva de respuesta educativa a la diversidad* desde la que es necesario identificar a aquellos alumnos que no tienen las aptitudes necesarias para llevar a cabo los aprendizajes establecidos en el currículo y separarlos de sus compañeros. Además, este perfil mantiene *supuestos burocráticos de la organización escolar*, como la delegación de la responsabilidad de atender al alumnado más vulnerable a profesionales “especialistas”. A su vez, se caracteriza por una *actitud de resistencia y desconfianza* hacia los planteamientos de la educación inclusiva, observando más inconvenientes que beneficios en ellos. En el ámbito de las éticas, se observa una menor consistencia o fortaleza en sus distintas facetas y en el de los valores, se decantan por *valores conservadores e individualistas* sobre el cambio social.

El **perfil o región 3**, por su parte, representa las posiciones opuestas a las del perfil 1, activando de forma consistente las concepciones del polo “facilitador”. Es decir, es un tipo de profesional cuyas concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje

se basan en *supuestos constructivistas* según los cuales los procesos constructivos del sujeto asumen un papel transformador tanto del conocimiento que se construye como del propio aprendiz. Congruente con estos supuestos, este perfil activa una *concepción interactiva de las diferencias individuales*, desde la cual no son solo las características individuales de los alumnos las que explican las dificultades para aprender, sino que se enfatiza el papel que tienen las formas de enseñanza en su origen y transformación. Consecuentemente, este perfil se decanta por los *supuestos de la enseñanza adaptativa* como modo de responder a la diversidad del alumnado, tales como los agrupamientos heterogéneos de alumnos y la adaptación de la enseñanza a todos los alumnos sin distinciones, llevada a cabo en el contexto del aula común. Asimismo, se activan *concepciones adhocráticas*, desde las que se comparten responsabilidades por la atención de todo el alumnado y se reconoce el papel del apoyo y la crítica mutuos para la mejora de la enseñanza. En esta misma línea, *se valoran positivamente los procesos de innovación* necesarios para avanzar hacia la inclusión. Finalmente, este perfil de concepciones se decanta por posiciones que se identifican especialmente con planteamientos propios de *una ética de la justicia, de la crítica y de la responsabilidad*; y con *valores sociales que defienden la transformación de las condiciones sociales* de modo que se consigan mayores niveles de justicia con las personas más vulnerables.

Buena parte de las prácticas de aula en las que estas concepciones más facilitadoras de la inclusión se encarnan, se apreciarían en acciones y comportamientos como los que se recogen en el Cuadro 2, y que Florian y Linklate (2010) han venido en llamar “pedagogía inclusiva”.

Cuadro 2. El profesorado con concepciones basadas en el constructo de *Transformabilidad*

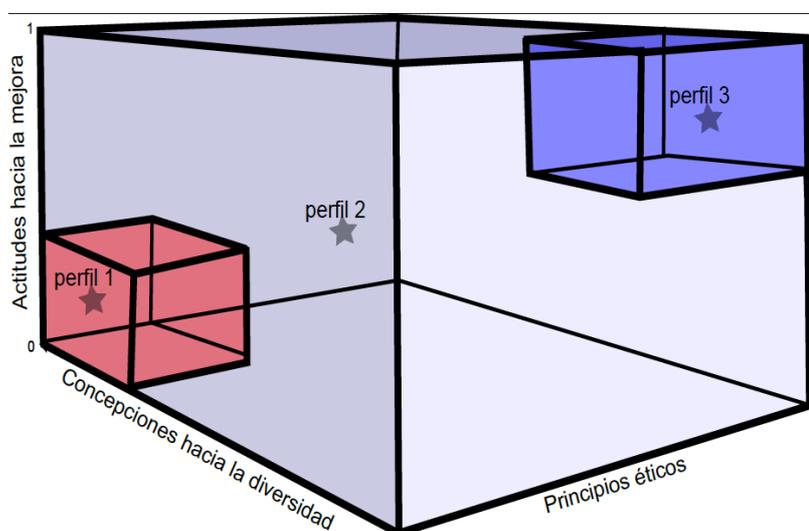
Fuente. Tomado de Florian y Linklater (2010, pp. 375-376)

El profesorado con concepciones basadas en el principio de “transformabilidad” NO	El profesorado con concepciones basadas en el principio de “transformabilidad” SÍ	En el aula esperaríamos ver u oír:
Maneja las actividades de clase imponiendo autoridad	Da a los estudiantes la responsabilidad de <i>elegir</i> sus propias actividades de E/A sobre una propuesta de actividades seleccionadas.	Cajas con propuestas de actividades, temas, proyectos... Formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Trabajo por parejas. Oportunidades de elegir formas de aprender. Conversaciones sobre el aprendizaje y <i>ruido</i> . Alumnos motivados por su aprendizaje y centrados en sus actividades. Estimulación cognitiva y afecto.
Responde a los individuos sobre la base de supuestas categorías de capacidad (etiquetado, “ <i>labelling</i> ”)	Promueve y apoya que el grupo establezca sus propias normas de clase. Contextualiza el aprendizaje y las experiencias de sus alumnos. Pregunta a sus alumnos hasta dónde quieren llegar en su aprendizaje y cómo harán para conseguirlo.	Portafolios o diarios que muestren el progreso individual de cada estudiante. Profesores experimentando y esforzándose en usar diferentes estrategias para ayudar a sus alumnos a aprender. Estudiantes siendo animados a probar diferentes actividades. Aprendizaje activo, aprendiendo haciendo. Evaluación entre iguales y autoevaluación.
Da por perdido a nadie, nunca, aunque la situación parezca intratable	Promueve el interés de sus estudiantes, y crea grupos amistosos. Cuida la autoestima de su alumnado y les anima a ser ambiciosos en sus metas de aprendizaje. Cree que todo el alumnado puede aprender. Siempre cree en el potencial de sus estudiantes y en que podrán mejorar.	Estudiantes que preguntan e interactúan con otros buscando respuestas.
Conduce las interacciones en clase bajo la creencia de que enseñar y aprender es pasar el conocimiento del profesor al alumno	Actúa como facilitador del conocimiento si bien entiende que es el alumno quien debe tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.	Mucho movimiento orientado hacia facilitar que los alumnos puedan decidir a qué nivel trabajar. Discusiones con los estudiantes respecto a su nivel de rendimiento y sobre el que quieren alcanzar.
Diferencia abiertamente a sus alumnos a la hora de realizar tareas y actividades (NO) Utiliza el trabajo en grupos heterogéneos y sí , por el contrario, los agrupamientos basados en capacidades similares	Anima a sus estudiantes a elegir el nivel de trabajo que ellos pueden acometer. Se mueve entre distintos grupos de trabajo dependiendo de si han terminado su tarea o no. Permite a sus alumnos moverse entre distintos niveles y refuerza su autoestima. Considera que los alumnos pueden aprender unos de otros y, por ello, promueve y facilita el trabajo en grupo, basado en intereses, amistad, confianza, fortalezas percibidas, y eficiencia.	Discusión entre estudiantes para formar grupos. Diferentes espacios de trabajo dentro del aula en función de los grupos formados. Grupos sociables en la medida que los estudiantes tienen la oportunidad de estar en una gran variedad de grupos. Muchas conversaciones y discusiones sobre el trabajo grupal Muchos “grupos mixtos” en términos de capacidad en los que el estudiante reconoce que hay compañeros con más conocimientos o habilidades.

El **perfil o región 2** se decanta sistemáticamente por puntuaciones medias en ambas escalas. De acuerdo con la formulación de las dimensiones de análisis y, consecuentemente, con el modo en que fue construido el instrumento de medida mayormente usado (cuestionario de dilemas), la configuración resultante de este perfil nos indica que se trata de *sujetos que no activan concepciones de ninguno de los dos perfiles anteriores en forma consistente*. Es decir, no se identifican claramente con los planteamientos a favor o en contra de la educación inclusiva. Estamos estudiando la consistencia de este segundo perfil y por ello tomémoslo, de momento, con cierta cautela.

En suma, cabría describir el perfil 1 como “*resistente a la inclusión*”, el perfil 3 como “*facilitador de la inclusión*” y el perfil 2 como “*indefinido*”, “*ambivalente*”, “*paradójico*” o “*mixto*”.

Figura 2. Perfiles o regiones en el espacio de la educación inclusiva



Tal como se ve en la Figura 2, nuestro sistema de referencia considera tres coordenadas. El eje *x* representa las concepciones hacia la diversidad, el eje *y* los valores y principios éticos y el eje *z* las actitudes y concepciones hacia la mejora. Considerando, a modo hipotético, que cada eje puede moverse entre valores 0 y 1, podemos ponderar con valor 0 el *polo inhibitor* y con valor 1 el *polo facilitador* de los procesos de inclusión. En consecuencia, se puede ver en esta Figura la *región* donde se concentrarían los perfiles

del profesorado facilitadores de la inclusión (más cercanos al valor 1 en todos los ejes), asimismo, se puede observar la *región* donde se concentrarían los perfiles del profesorado inhibidores de la inclusión (más cercanos al valor 0 en todos los ejes). Obviamente, entre ambas se situaría el perfil 2.

3. De las concepciones a la acción y “viceversa”

Una vez descritos los ejes de referencia que nos permiten delimitar qué entendemos por inclusión educativa, la cuestión que sin duda estará urgiendo al lector es la de ¿cómo llevar a la práctica esos valores y principios inclusivos! O dicho en otros términos, como promover lo que Edgar Morin ha llamado “*la ecología de la acción*”, esto es, la acción de intentar estrechar el espacio entre nuestras aspiraciones y la realidad, entre lo que decimos que debería hacerse y lo que realmente se hace, en este caso, en materia de inclusión educativa. En definitiva, “cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes”^{vii}.

Tal y como venimos diciendo desde el inicio de este capítulo, se trata de un empresa sistémica, que compromete en el cambio a todos los elementos de un sistema educativo. Es obvio que no podemos ocuparnos de todos ellos, pero no queremos que la ausencia de análisis pueda entenderse como que algunos no son necesarios. Ahora bien, nuestra experiencia nos dice que un paso imprescindible (aunque no suficiente) que se debe dar es el de ayudar a *reconstruir* o *redescribir* en todos los profesionales educativos (profesorado, orientadores, personal de administración y servicios...) sus concepciones, valores y principios éticos, en la dirección vinculada al perfil que hemos denominado “facilitador” de los procesos de inclusión educativa.

Pero como apuntamos al inicio de este capítulo, las concepciones no se cambian desde el discurso declarativo y explícito (¡ojala fuera así de fácil!), sino, sobre todo, iniciando nuevas prácticas (a las que subyacen concepciones más inclusivas) y, al unísono, reflexionando en y sobre esas acciones, individual y colectivamente. Se trata de un proceso costoso, pero a la larga más útil y eficiente que las miles de horas de formación “teórica” basada simplemente en la presentación de buenas ideas que, por si solas, no cambian lo que hacemos. No está de más resaltar que es la práctica educativa (lo que realmente sucede en las aulas y en los centros escolares) la que nos puede entregar evidencias concretas para nuestra reflexión.

En este texto hemos optado por centrar nuestros análisis en aquellas estrategias que pueden ayudar a enfrentar, con ciertas garantías de éxito, esta tarea que implica, fundamentalmente, promover y mantener en el tiempo, como acabamos de señalar, procesos de reflexión individual y grupal en y sobre la acción y las políticas educativas que cada centro escolar implementa. Posteriormente, ofreceremos algunos instrumentos que nos pueden ayudar a recoger las evidencias necesarias para fundamentar esta reflexión.

3.1. La educación inclusiva en la práctica

“NO es suficiente con imaginar una realidad distinta a la que tenemos para transformar ésta”

Para acortar la distancia entre lo que sabemos que debemos hacer y lo que realmente hacemos en materia de inclusión educativa, no es suficiente con compartir una definición sobre inclusión, estar de acuerdo con las concepciones o valores inclusivos que hemos planteado anteriormente, o contar con profesionales que nos apoyen en el aula. Es imprescindible emprender procesos de revisión de estas concepciones, valores y actitudes hacia la mejora, por medio de la revisión de nuestras prácticas. Son nuestras concepciones, valores y actitudes las que realmente condicionarán nuestra actuación, el uso que hagamos de los recursos que estén a nuestra disposición y las que nos mantendrán firmes a pesar de las dificultades, Son y serán, en última instancia, las que determinarán la entereza con la que nos enfrentemos a los procesos de toma de decisiones que conlleva *“el dilema de las diferencias”*, consustancial al proceso de inclusión educativa.

Si bien es cierto que debemos promover estos procesos de reflexión en cada profesional del centro, más cierto aún lo es que para que estos procesos sean realmente eficaces la reflexión debe realizarse de forma conjunta, y contrastar con los otros el conocimiento profesional para poder transformarlo, en espacios en los que sea posible la reflexión sobre la práctica. La importancia de la reflexión conjunta se fundamenta en dos hechos. Por un lado, *el carácter sociocultural de las representaciones* nos dirige la atención hacia la consideración del papel de los otros en su construcción, en tanto que nos ayudan a cuestionar nuestras teorías y nos ofrecen otras posibles maneras de representarnos la misma realidad, paso importante para la propia construcción individual.

La segunda razón para promover procesos de reflexión conjunta entre el profesorado tiene que ver con el hecho de que *el centro del cambio es la escuela*. Como señalan Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010), para que en un centro escolar se produzca un cambio satisfactorio, es necesario que el impulso, la coordinación que se requiere entre los profesionales y el seguimiento del mismo parta del propio centro y del profesorado en su conjunto. Si el centro no asume y se compromete con los cambios que se acuerden resultado de este proceso de reflexión, difícilmente se producirá una mejora en “la escuela”, y ¿cómo pretendemos implicar a los diferentes miembros de la misma si no hemos compartido la necesidad de introducir cambios de forma conjunta desde el principio?

Pero ¿qué condiciones nos permitirán poner en marcha con ciertas garantías estos procesos de reflexión colectivos? De modo sintético señalaremos tres (Ainscow, 2011; Ainscow y West, 2008):

a) Estar dispuestos a *reflexionar* partiendo de evidencias contrastables: esto supone entender al docente como un profesional reflexivo como hemos venido señalando, dispuesto a *hacerse preguntas* y a compartirlas con otros. Una de las condiciones necesarias para que este proceso de reflexión colectiva continúe y que, con seguridad, estará vinculado a los dilemas y a las controversias y conflictos que aflorarán en cada centro en el transcurso de su propia concreción del proceso de intentar ser más inclusivos, es la capacidad y el compromiso de hacer del *dialogo igualitario* (Flecha, 2009), una estrategia central a la hora de analizar evidencias y planificar mejoras. Debemos resaltar que, en ningún caso, cabe esperar una respuesta técnica, única o sencilla que resuelva estos dilemas. Lo esperable y deseable es reforzar el compromiso de las comunidades educativas para dialogar, negociar y re-construir el alcance de sus decisiones en cada momento atendiendo a las circunstancias y características de cada centro y de cada comunidad en la que éste se inserta. Todas las habilidades y cualidades que permitan iniciar y sostener estos *encuentros dialógicos* han de ser vistas, por lo tanto, como estrategias para la formación y el desempeño profesional de aquellos que estén llamados, bien a ser educadores o bien a ser asesores o *amigos críticos* en dicho proceso.

b) *Buscar evidencias contrastables* que sostengan nuestras reflexiones y decisiones: en experiencias desarrolladas en diferentes centros (Ainscow, 2011; Ainscow y West, 2008) que asumían el reto de emprender procesos de mejora con la finalidad de ser más inclusivos, ha resultado crítico *el uso de evidencias*. Se trata de huir de cambios basados en intuiciones e impresiones u *ocurrencias* sin fundamento. La importancia de las mismas radica en que son un catalizador para la reflexión y la mejora de profesores y escuelas en relación con sus dificultades, a partir de datos reales y objetivables de su centro, a partir de lo que realmente preocupa a los diferentes miembros de la comunidad educativa como pueden ser los profesores, las familias o el propio alumnado. Para recoger estas evidencias se pueden utilizar técnicas cualitativas y cuantitativas de diferente tipo, en función de la información que nos interese y de la naturaleza de las dificultades a los que nos enfrentemos.

c) Asumir la importancia de la *colaboración* como estrategia fundamental, para compartir objetivos y llegar a consensos: una de las principales acciones que se ha configurado como estratégica a la hora de emprender cualquier proceso de mejora en el marco de la inclusión educativa ha sido la de *fortalecer la colaboración dentro y entre las escuelas*. Esta colaboración se constituye en sí misma en un apoyo eficaz para los centros. No está de más recordar que es muy importante concebir “el apoyo escolar” que precisan los centros escolares para hacer frente al dilema de la diversidad, desde una perspectiva amplia (y no estrecha vinculada al trabajo específico de unos pocos profesionales responsables de los estudiantes considerados igualmente “especiales”), y que tiene que ver con todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013). Así, por ejemplo, hablamos de la colaboración entre profesores, con otros profesionales, con las familias, entre los alumnos, con otros centros, con otras instituciones de la comunidad, etc. Para que esta colaboración sea eficaz, Ainscow y West (2008, p. 179-180) nos apuntan las siguientes condiciones:

- Establecer incentivos que estimulen a que los implicados revisen los beneficios que puede aportarles la colaboración.
- Desarrollar y reforzar la ética de la responsabilidad y de la comunidad
- Tratar de garantizar liderazgos distribuidos esto es, compartido por diferentes personas del centro, situadas en lugares estratégicos, y con

capacidad para aportar visión, y ejercer influencia sobre la comunidad escolar, lo que precisa impulsar y mantener la participación amplia de la comunidad educativa y los valores de colaboración y ayuda mutua en el centro (Murillo et al., 2010).

- Intentar comprometer el apoyo del personal de *la administración educativa local* en este proceso colaborativo. Ello les puede suponer repensar su rol y la relación que establece con la escuela. Esta *complicidad y apoyo* puede extenderse más allá de cada escuela y abarcar otros centros de la misma localidad, en el marco de lo que en el trabajo de Ainscow (2011) y Ainscow y West (2008) han denominado “*familias de centros escolares*”; centros unidos para aprovechar los conocimientos de cada uno de ellos respecto a problemas o necesidades comunes.

No obstante, es importante resaltar que la colaboración es algo necesario pero no suficiente y que, por sí sola, no garantiza el desarrollo de políticas y prácticas escolares más inclusivas (Ainscow y West, 2008).

3.2. Instrumentos y estrategias que nos ayuden en la tarea de recoger evidencias

Hay muchas estrategias, medios e instrumentos para recoger las evidencias que se deben utilizar en estos procesos de análisis y reflexión, que están fácilmente al alcance de los equipos educativos y sus asesores que quieran *ponerse en marcha*, para “estrechar el trecho entre lo dicho y lo hecho.”

a) *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* de Booth y Ainscow (2011). Se trata de una guía de gran utilidad para el análisis de las barreras existentes en el centro escolar desde una perspectiva global y sistémica y del que disponemos de amplias evidencias y experiencias de uso^{viii}.

En este momento, contamos con la tercera edición revisada, ampliada y reforzada en la línea de la consideración de los valores y principios éticos como eje central del proceso de revisión y mejora. Esta nueva edición^{ix} se encuentra en proceso de traducción al castellano.

El *Index* es un conjunto de materiales que propone un proceso de auto-evaluación (reflexión colaborativa) de los centros educativos con relación a sus *facilitadores* o *barreras* para la presencia, el aprendizaje y la participación. Se articula en tres

dimensiones, referidas a la *cultura, las políticas y las prácticas escolares* interconectadas entre sí y pautada a través de un conjunto de *indicadores* y de *preguntas*. También aporta orientaciones para dirigir el proceso de mejora respecto a posibles cambios a plantear en los centros educativos que se comprometan a ello.

Hay otras muchas *guías* disponibles que confluyen en las mismas aspiraciones que el Index. Ofrecen pautas, preguntas y ejemplos que sirven para impulsar y catalizar los procesos de reflexión compartida alrededor de la meta de una educación más inclusiva: “The Manchester Inclusion Standard”^x; “Inclusion and Diversity in Education (INDIE). Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools”^{xi}; “Bristol Inclusion Standard. Good practice guidance for Schools. Raising Achievement and Promoting Equality”^{xii}; “Guia per a l’anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusive”^{xiii}.

b) Saber *escuchar las “voces”*: entre las estrategias más recomendables para recoger las evidencias que se necesitan para repensar las culturas, las políticas o las prácticas escolares, se encuentra la de *escuchar las voces* de los alumnos y alumnas, de las familias o del propio profesorado (Susinos, 2009; Sandoval, 2011). Es cierto que para ello debemos estar dispuestos a planificar procedimientos (técnicas, espacios, tiempos) para escuchar lo que nos dicen “los otros”, así como estar en condiciones de querer, sinceramente, valorar y tener en cuenta sus opiniones y propuestas. Por otro lado, en la medida en la que impliquemos en esa recogida de información a los propios alumnos (“alumnos como investigadores”), a las familias o al profesorado, más riqueza obtendremos de la información recogida, a la vez que se promueve la toma de conciencia de que la mejora de la escuela “es cosa de todos”.

c) Saber *aprovechar las experiencias propias y las de otros centros*: como han puesto de manifiesto reiteradamente Ainscow (2011) y Ainscow y West (2008), los centros disponen de mucho potencial que no aprovechan. “*Los centros saben más de lo que utilizan*” (conocimientos, experiencia, prácticas, materiales y recursos, dinámicas con alumnos y familias...). Este conocimiento, “suele estar atrapado en algunas aulas” sin llegar a conocerse y, por tanto, compartirse con otros. En muchas ocasiones esto sucede no porque no se quiera, sino por diversos motivos, como la tendencia considerar que los “expertos” siempre son otros que “están fuera”, o a dirigir nuestra mirada más hacia lo que “nos falta” o “necesitamos” y no tanto reconocer y valorar lo que tenemos. La falta de información sobre lo que “los otros” hacen, por la falta de espacios y tiempos para

coordinarse, lejos de ser algo sin importancia, deviene en la pérdida de una oportunidad singular (debido a su naturaleza situada) para la mejora. En esta línea, se encontraría la eficacia de las experiencias, señalada anteriormente, en las que diferentes escuelas (“familias de escuelas”) se unen a modo de alianza para compartir conocimientos y experiencias y ayudarse entre sí.

4. La educación inclusiva como proceso.... *turbulento*. Contradicciones y dilemas

“Un vórtice es un flujo o corriente **turbulenta...** y se llama así al movimiento de un fluido que se da en forma caótica, en que las partículas se mueven desordenadamente y las trayectorias de las partículas se encuentran formando pequeños remolinos aperiódicos (no coordinados) como, por ejemplo, el agua en un canal de gran pendiente. Debido a esto, la trayectoria de una partícula solo se puede predecir hasta una cierta escala, a partir de la cual la trayectoria de la misma es impredecible, más bien caótica”.

<http://es.wikipedia.org/wiki/V%C3%B3rtice>

Esperemos que a estas alturas del texto haya quedado en evidencia que al referirnos a la educación inclusiva estamos hablando, continuamente de un *proceso*, de un *movimiento*, el cual creemos que no es exagerado clasificar como si fuera un *vórtice*, esto es, un *movimiento turbulento* con claras semejanzas cualitativas a lo que significa este concepto en la física de fluidos. El reconocimiento de la naturaleza intrínsecamente dinámica de la inclusión conlleva hacer frente a algunos de los grandes dilemas y no menos grandes tensiones, contradicciones y paradojas que ello conlleva, algunas de las cuales hemos analizado en otro texto (Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo, y González, 2009).

La educación inclusiva implica necesariamente, como acabamos de señalar en el punto anterior, poner en marcha y sostener procesos cíclicos de innovación, mejora y reformas educativas (sistema, centro escolar y aula). Y si hay un principio básico bien establecido en la investigación sobre este terreno, es que “*el cambio lleva tiempo*”. Es imperativo que los cambios se ajusten al nivel o grado de desarrollo organizacional de un centro (y lo propio a nivel personal), lo que hace inviable cualquier propuesta que vaya más allá de esa bien conocida “zona de desarrollo próximo” (sea individual o institucional) analizada por Vygotsky. Si ello es así habremos de aprender a convivir con la insatisfacción de la moderación de los cambios que se puedan implementar y con la frustración y otras muchas emociones negativas que ello origina, no tanto en los promotores del cambio, como en “*los que esperan*”, esto es, en aquel alumnado más

vulnerable o en riesgo o en situación objetiva de exclusión, fracaso escolar o marginación que ya están en los centros escolares como resultado de las políticas de integración/inclusión educativa en marcha.

Esta frustración y la “rabia contenida” que suele acompañarla, la están viviendo cotidianamente muchas familias y estudiantes aquí y ahora, dentro^{xiv} y fuera de nuestras fronteras^{xv}. Esta se genera cuando, por un lado, se declara solemnemente el “derecho a estar incluido” y, por otro, se viven cotidianamente muchas situaciones de discriminación escolar, al tiempo que se consolidan “nuevas y viejas desigualdades educativas”^{xvi} que, en parte, proceden de la lentitud de un proceso (cuando no complacencia), que una vez avanza con dificultad y otras retrocede (*movimiento turbulento*), en la tarea de reconocer y tratar de remover las múltiples barreras que impiden mejores niveles de presencia, aprendizaje y participación de ese alumnado.

Queda también en el aire la pregunta de hasta qué punto los sistemas educativos serían capaces de llevar a cabo reformas educativas sistémicas orientadas por principios y valores inclusivos. Difícil tarea cuando la educación escolar se vive por algunos como el escenario privilegiado para la imposición de determinadas ideologías sociales o cuando, sin pudor, se establecen principios rectores y agendas políticas del sistema abiertamente incompatibles, como son las de competitividad y excelencia de “los mejores”, frente a las de cooperación, equidad o justicia social.

También están por superar las *contradicciones* que supone el modelo de respuesta educativa hacia el alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específico y que sigue descansando en la creencia de que es bueno y positivo reconocer, clasificar y diagnosticar a aquellos alumnos que son “especiales” en razón de sus condiciones personales o sociales. Que la consiguiente categorización (alumnos con n.e.e., con altas capacidades, con trastornos del desarrollo, de escolarización tardía u otras), es la única vía para proveer los recursos adicionales (personales o tecnológicos) y para asegurar los ajustes o adaptaciones del currículo que se consideran necesario para atender adecuadamente a este mismo alumnado. Sigue sin importar ni reconocerse que estas “buenas intenciones” estén reforzando los análisis estereotipados de ese alumnado, con su consiguiente influencia sobre las expectativas de aquellos que deben trabajar con ellos, y sobre la minusvaloración que los propios alumnos realizan de sí mismos. No parece importar que este proceso de supuesta evaluación psicopedagógica,

y sus derivas administrativas siga consumiendo la parte más sustantiva del trabajo de los numerosos y casi siempre bien cualificados y competentes profesionales de la orientación educativa y psicopedagógica que hay en nuestro país. El último, y no menos importante efecto de este modelo y sus prácticas habituales, es el de que todo ello restringe y limita las oportunidades de los equipos docentes y sus asesores de poner en cuestión sus culturas, políticas y prácticas educativas toda vez que se sigue estableciendo sobre el alumno y sus “necesidades específicas” *la carga de la prueba* de sus dificultades para ser incluido.

No es de extrañar, por todo ello, que en los últimos años veamos, con gran preocupación como, por ejemplo, crece la matrícula en los centros de educación especial en muchas comunidades de España o como no decrece significativamente en otros países del mundo y, en particular, de la región más desigual del planeta Iberoamérica^{xvii} al tiempo que se publican trabajos que ponen de manifiesto la marginación de muchos estudiantes simplemente “integrados” en los centros escolares, pero “no incluidos” desde el punto de vista de hacerse acreedores de un reconocimiento y un respeto de sus iguales a su diversidad.

Es cierto, como ha dicho el profesor Rojas, que *“cuando me preguntan por el futuro, miro al pasado y me doy cuenta que aquél será mejor”*. Es cierto que el pesimismo y la centración en “el lado oscuro” de este proceso hacia una educación inclusiva solo conseguirán que ese futuro mejor se atrase injustamente y que se refuercen las situaciones de discriminación de aquellos a los que decimos servir con nuestro trabajo. Pero también es cierto, creemos, que ese futuro mejor no se conquista con la complacencia y el simple “dejar pasar el tiempo”, sino con una acción sostenida y sistémica ubicada en esa *región facilitadora* respecto a las concepciones hacia la diversidad del alumnado que hemos analizado en este capítulo.

Confiemos en que los lectores no solo hayan aprendido algo sobre cómo entender y orientar los esfuerzos para mejorar la educación inclusiva, sino también que hayan acrecentado su motivación y sus ganas para ponerse en movimiento, pues como dice el profesor Tony Booth (2006), *“el mejor argumento moral es la acción”* o rescribiendo el dicho popular *“a la administración y a la dirección rogando y con el mazo de la acción y la reflexión dándole a mi práctica profesional”*.

5. Resumen

En este capítulo, partiendo de una visión de la educación inclusiva como una meta vinculada al desarrollo de una sociedad justa, mediante el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad humana, a la vez que un derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad con equidad, se ha analizado lo que entendemos como *ejes de referencia* de la misma. En este sentido, se ha propuesto un modelo de análisis en el que concepciones, valores y actitudes (sobre contenidos y dimensiones críticas de la tarea educativa y de los propios aprendices) se articulan, creando *regiones o perfiles* de acción que permiten comprender las prácticas de los diferentes agentes educativos. Posteriormente, se han delimitado algunas de las condiciones básicas que se deben construir y sostener en los centros escolares – núcleo fundamental del cambio -, para avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas y que se configurarán, por ello, como facilitadores de la inclusión. En este marco se han aportado algunas referencias, sobre estrategias e instrumentos que tienen la potencialidad de guiar el trabajo del profesorado o de los asesores psicopedagógicos en este sentido. Por último, se ha reflexionado sobre el *proceso* de construcción de la educación inclusiva y sobre algunos dilemas y contradicciones a los que se debe hacer frente durante el devenir de este *turbulento* camino.

6. Referencias

- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid. Narcea (*Improving urban schools. Leadership and collaboration*. Maidenhead: Open University Press.2006)
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.)*. Bristol: CSIE.

- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- 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. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- 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.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Florian, L., y Linklater, H. (2010) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386
- Furman, G. C. (2004): «The ethic of community», *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata (*Changing Teachers, Changing Time*. Nueva York:Teacher College Press.1994)
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- 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.
- Murillo, F.J.; Krichesky, G., Castro, A.M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.html>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P, Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L., y Trilla, J. (2012) *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Sandoval, M. (2011) Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, (4) <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.pdf>
- Sternberg, R. (2012). Teaching for Ethical Reasoning. *The International Journal of Educational Psychology*, 1 (1), 35-50. <http://revistashipatia.com/index.php/ijep/article/viewFile/182/139>
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Urbina, C., Simón, C., y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.

7. Lecturas recomendadas

- Giné C. (Coord.), Duran, D., Font, J., y Miquel, M. (Eds.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J., y McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C., y López, M. (2009). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid: Ministerio de Educación. <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/>

8. Recursos en Internet

Organizaciones internacionales

- <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Educación inclusiva
- <http://www.european-agency.org/>
Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales
- <http://www.oei.es/inclusiva.php>

Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
(OEI). Educación Inclusiva

Organizaciones no gubernamentales

- <http://www.csie.org.uk>
Centro de Estudios para la Inclusión Educativa (CSIE)
- <http://utopiadream.info/ca/>
Comunidades de Aprendizaje
- <http://www.eenet.org.uk/>
Enabling Education Network (EENET)

Revistas en formato electrónico accesibles

- <http://www.rinace.net/>
RINACE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
 - REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
 - Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
 - Revista Internacional de Educación para la Justicia Social
- http://www.ujaen.es/revista/rei/discaujaen_002.htm
Revista de Educación Inclusiva

9. Actividades prácticas

ACTIVIDAD 2

A continuación le ofrecemos un listado sobre “Creencias sobre la inclusión” de Sapon-Shevin (1996) recogido en Moriña (2004)^{xviii}.

Formen dos grupos en el que uno defienda estas ideas y otro las rebata teniendo en cuenta argumentos desarrollados en este capítulo.

Creencias sobre la inclusión

1. La inclusión educativa obligará a los profesores a “rebajar el currículo”, a que los “niveles educativos” bajen, limitando o perjudicando el aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas más capaces.
2. La inclusión tiende a sobrevalorar los “objetivos sociales”, frente a los objetivos más “académicos”.
3. Las personas a favor de la inclusión sólo se preocupan del alumnado con discapacidad.
4. La “*inclusión educativa está muy bien*”, pero que es necesario invertir mucho esfuerzo previo de preparación y planificación *antes de* empezar a llevarla a la práctica.
5. La inclusión educativa solo tiene sentido para algunos alumnos pero no para otros que son difíciles de incluir.
6. La inclusión educativa solo tiene sentido en las primeras etapas educativas (educación infantil, primaria).
7. Debemos *sacrificar* la vida escolar de algunos alumnos mientras se progresa hacia mejores niveles de inclusión.

ACTIVIDAD 3

A continuación presentamos una serie de afirmaciones obtenidas de las prácticas de diferentes centros escolares. Analice los valores y principios éticos, así como las concepciones que hay detrás de las mismas.

1. Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de ellos.
2. Los materiales curriculares reflejan los contextos y las experiencias de todo el alumnado.
3. El profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para estudiantes que no pueden participar en actividades específicas.
4. Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado de forma positiva.
5. Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para que mejore el aprendizaje de los estudiantes del centro.
6. Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han
a. aprendido y lo que deberían hacer a continuación.
7. Se potencia la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje.
8. Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas.
9. El alumnado sabe que se valora su progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo.
10. Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.
11. Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación del alumnado.
12. El profesorado revisa el uso de los recursos regularmente, para que puedan usarse de manera flexible para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado.
13. Los miembros de las entidades locales contribuyen al Proyecto Educativo del centro.
14. Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas.
15. El profesorado tiene oportunidades formales e informales para resolver preocupaciones con respecto al alumnado haciendo uso de la experiencia de cada uno de los demás.
16. El profesorado del centro aprende de la práctica docente y de la experiencia del profesorado de otros centros educativos.
17. Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias.
18. Se brindan oportunidades al alumnado a que se apoyen entre ellos.
19. El profesorado genera de una manera compartida recursos “reciclables” para apoyar el aprendizaje.
20. Todo el profesorado conoce los recursos disponibles para apoyar sus clases.

Estas afirmación responden a preguntas contempladas en el *Index for Inclusion*, usted puede ampliar esta reflexión a otros indicadores del mismo.

NOTAS

ⁱ Dedicado a Jose Piñero por su inspiración para el título de este capítulo.

ⁱⁱ “Escuela”, entre comillas, como expresión global para referirse a todos los centros escolares, desde la educación infantil hasta el bachillerato y, si se nos permite, también hasta la Universidad. “Escuela” como espacio institucional donde se planifica, desarrolla y evalúa una acción educativa intencional, plasmada a través de un currículo escolar y sostenida en una determinada organización y modo de funcionar propio de cada etapa.

ⁱⁱⁱ Ver Páginas Web recomendadas

^{iv} Hablaremos en general “del profesorado”, entre comillas, para no tener que referirnos constantemente a una larga lista de otros *agentes educativos* que también inciden sobre el desarrollo del proceso de inclusión educativa (técnicos de la administración, orientadores, inspectores, etc.). Buena parte de los análisis que hagamos para estos también cabría extenderlos a las familias y a los estudiantes.

^v “*El que tiene un por qué para vivir, es capaz de soportar cualquier cómo*” Friedrich Nietzsche

^{vi} Para un análisis algo más detallado de este concepto, puede verse Echeita (2012)

^{vii} UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All* (p. 14). París: UNESCO.
<http://unesco.org/educacion/inclusive>.

^{viii} <http://www.csie.org.uk>

^{ix} La 2ª edición está disponible en <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Castilian.pdf>
También se cuenta con una versión para escuelas infantiles denominada Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil (<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>).

^x Moore, M., Ainscow, M., y Fox S., (2007). *The Manchester Inclusion Standard. School improvement for all*. Manchester: Manchester City Council.

^{xi} Rashid, N. y Tikly, L. (2010). *Inclusion and Diversity in Education (INDIE). Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools*. Madrid: British Council.
<http://www.britishcouncil.org/scotland-society-indie-best-practice-guidelines.pdf>

^{xii} Department of Education and Lifelong Learning (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good practice guidance for Schools. Raising Achievement and Promoting Equality*. Bristol: Department of Education and Lifelong Learning.
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Index_para_la_inclusion_.Bristol_City.pdf

^{xiii} Duran, D., Giné, C. y Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusive*. Barcelona: Departament d'Educació.

^{xiv} <http://www.forovidaIndependiente.org/node/225>

^{xv} <http://www.childrights4all.eu/>

^{xvi} Ver Monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* (2012), Nuevas y viejas desigualdades educativas 425, 8-865.

^{xvii} Ver UNESCO (2010). EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187865S.pdf>

^{xviii} Moriña, A. (2004) *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe

AUTORES

Gerardo Echeita Sarrionandia, Doctor en Psicología, Profesor Titular de Universidad, y Miembro del Instituto de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad Autónoma de Madrid

Cecilia Simón Rueda, Doctora en Psicología, Profesora Titular de Universidad, Coordinadora del Espacio Educativo Familiar (Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid/FUHEM), Universidad Autónoma de Madrid.

Mauricio López Cruz, Doctor en Psicología, Profesor Asistente Departamento de Psicología, Universidad de Chile.

Carolina Urbina Hurtado, Doctora en Psicología, Coordinadora del Área Estudios y Vinculación con el Medio en la Unidad de Innovación Educativa, Universidad de Santiago de Chile.