

Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria¹.

Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

No puedo empezar esta ponencia sin agradecer muy sinceramente a Rosa Blanco de UNESCO/OREALC y a Mariano Labarta del Ministerio de Educación de España, en calidad de promotores y anfitriones de esta reunión, por sus cálidas palabras de presentación y por la oportunidad que me brinda de compartir este tiempo de reflexión con todos Vds. También me gustaría dejar constancia de mi agradecimiento hacia José Alfredo Espinosa por su siempre cariñosa insistencia en acudir a estas reuniones de RIINEE. Para mí siempre ha sido una pequeña frustración no poder acompañarles más veces, tantas como las que, a través suyo, he sido cariñosamente invitado a hacerlo hasta hoy.

Por todo ello estoy aquí plenamente dispuesto a compartir no sé si muchos, pocos o medianos *saberes* pero, sobre todo, para intentar estimular una reflexión colectiva sobre la temática que nos ocupa, que creo que es el objetivo fundamental de esta reunión, no sin antes aprovechar para expresar mi apoyo fraternal con los países hermanos de Haití y Chile, azotados recientemente por sendas investidas de la naturaleza cuyos efectos nos deberían hacer pensar muy seriamente en nuestra maltrecha relación con la “*Pacha Mama*”. También quisiera sumarme a la celebración del *Día Internacional de la Mujer*. ¡Que mejor oportunidad que esta reunión, a la que asisten tantas mujeres, para reconocer ese papel tan importante que las mujeres desempeñan en el progreso hacia un mundo en el que los derechos de todas las personas – empezando por aquellas que configuran la mitad del planeta-, sean reconocidos y respetados;

Y de hecho, el ejemplo de los avances (y también de las dificultades que todavía observamos en todo el mundo), en el reconocimiento de la igualdad de género, es un *caso* emblemático para *repensar* las políticas hacia la igualdad de derechos de otros grupos de personas que, como las mujeres, o sin dejar de ser mujer, siguen experimentando procesos y prácticas similares de discriminación o exclusión.

Quisiera insistir en ello porque estamos aquí reunidos pensando, discutiendo y analizando cómo avanzar hacia la igualdad de derechos – en particular ahora en la esfera educativa -, de las personas, de los jóvenes, de los niños, o de las niñas, a los que consideramos con *necesidades educativas especiales*, (*n.e.e.*), tradicionalmente olvidados, excluidos o segregados de la escuela común, y

¹ UNESCO/OREALC (en prensa) *VII^{as} JORNADAS DE COOPERACIÓN CON IBERO AMERICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA. M.E.-RIINEE*. París: Ediciones UNESCO

para ello creo imprescindible la tarea de *romper con la manera con la que venimos analizando estas cuestiones*. Creo, en efecto, que deberíamos salir de nuestros esquemas habituales de pensar (y en consecuencia de actuar), y pararnos a reflexionar para aprender, precisamente, sobre cómo el *movimiento feminista*, en un sentido amplio del término, ha trabajado en pos del reconocimiento de sus derechos y del reconocimiento de su igualdad. Por ejemplo, su *inclusión* en la vida educativa, social, laboral o cultural no ha sido por la vía de hacer *evaluaciones* de distinto tipo para determinar si se pueden, o no, “integrar” en la sociedad masculina dominante, sino a través de una lucha política de reconocimiento de su dignidad e igualdad, que no está supeditado a ninguna otra consideración (por ejemplo, la existencia de recursos para hacer factible su integración y participación en cualquier ámbito de su comunidad).

Soñar mundos posibles.

Hay quien ha dicho que una de las características más singulares de los humanos es nuestra capacidad de soñar mundos distintos al que tenemos. Esa capacidad tan humana es, precisamente, la que nos hace avanzar socialmente y, al mismo tiempo, la que nos indica un camino a seguir. Hace ya más de cincuenta años, en los racistas y duros años 60, *Martin Luther King* nos iluminó a todos con ese maravilloso discurso “*I have a dream*” que ha pasado a la historia; con *el sueño* que él tenía de una sociedad de iguales, en este caso de hombres y mujeres blancos y hombres y mujeres negras.

Esa capacidad de ensoñación, esa capacidad de idear mundos distintos a los que tenemos, es la capacidad que, por ejemplo, a muchos nos hace pensar y, sobre todo, trabajar, por un mundo en paz, un mundo donde la concordia y la solidaridad entre los hombres y las mujeres sea la pauta que rijan sus políticas. Y es también, entre otros muchos órdenes de la vida, esa capacidad ensoñadora la que nos viene moviendo desde hace tiempo para avanzar hacia *una sociedad sin discriminaciones*, es decir, hacia espacios sociales donde precisamente no haya barreras vinculadas a condiciones personales, sociales o de origen que limiten, que dificulten o que impidan el reconocimiento y el ejercicio a una igualdad plena de todos los seres humanos respecto a los derechos fundamentales reconocidos en las leyes.

En la lucha por la igualdad de trato, de oportunidades o de reconocimiento, hay muchos frentes abiertos y mucho trecho por recorrer, pues las discriminaciones por cuestiones de género, de capacidad, de procedencia, de origen, de orientación sexual, o de edad todavía están muy presentes en nuestras vidas de modo habitual. Pero también debemos de señalar que hay progresos muy importantes, hasta hace bien poco, inimaginables. Echen la vista hacia atrás en cualquiera de los anteriores y vean si no es así. En ese progreso juegan un papel central las Convenciones internacionales y las Constituciones y leyes nacionales, que son los primeros espacios donde concretar esa “*virtud ensoñadora*” a la que me estoy refiriendo.

Y es precisamente la tensión, no exenta de dosis de frustración y rabia contenida, entre lo que queremos y lo que tenemos, entre lo que declaramos solemnemente y la pobre realidad que observamos cotidianamente -por

ejemplo, en nuestros centros escolares, respecto a la calidad de la inclusión educativa del alumnado más vulnerable-, la que genera y tiene la capacidad de mantener la fuerza y el impulso para el duro trabajo que resta por hacer. Esta tensión, esta capacidad de forzarnos, de obligarnos, de darnos leyes y normas que después nos obligan a avanzar hacia el sueño anhelado, se corresponde con esa máxima de que “*el que tiene un sueño tiene un camino y una motivación para el viaje*”.

Les voy a poner un ejemplo vinculado a nuestro trabajo educativo como indicación de esa distancia entre lo que soñamos y lo que observamos, pero no para reforzar un sentimiento de *frustración* que, exacerbado, podría llegar a ser paralizante, ni mucho menos para certificar el fracaso de una política que algunos parecen haber deseado ver finiquitada desde su inicio - espero que nadie entre nosotros lo viva desde ninguna de estas perspectivas -, sino para el reconocimiento de lo que mucho que tenemos que seguir trabajando y para darnos cuenta de que, en efecto, debemos *repensar* profunda y seriamente nuestras políticas educativas al respecto, no sea que animados de la mejor de las intenciones, terminemos en el infierno que supone el mantenimiento de las situaciones de discriminación que hoy viven muchos niños y niñas en su proceso educativo.

INSERTAR FIGURA Nº 1

Este gráfico, que reproduzco con autorización, presenta los datos de las trayectorias de escolarización de un pequeño grupo de jóvenes con síndrome de Down (80 aproximadamente), de la Comunidad Autónoma de Madrid. En el eje inferior están señaladas las etapas educativas desde la educación infantil hasta la educación secundaria obligatoria. La línea más clara se refiere a la escolarización en centros de educación especial y la línea más oscura a la escolarización en centros ordinarios, no específicos. En el eje lateral se indican, en porcentaje, las tasas de escolarización posibles en cada tipo de centro.

Hay que indicar claramente que no es una muestra representativa ni de este colectivo de alumnos ni de su situación escolar en la Comunidad de Madrid, ni en España, aunque si es, a mi juicio, “*iluminativa*” de un proceso tristemente común en ambos contextos. Para el 10% de los niños y niñas de esta muestra, como ven, el inicio de su escolarización se producen en centros segregados de educación especial (CEE), mientras que el 90% restantes iniciaron sus estudios en centros que llamaríamos en nuestro contexto español, ordinarios, regulares. Ahora bien, según va pasando el tiempo, ya a la mitad de la educación primaria el porcentaje de alumnos con síndrome de Down que permanecen escolarizados en esos mismos centros donde iniciaron su trayectoria integradora está ya a la mitad, y cuando termina su escolarización (4º curso de ESO, 16 años aproximadamente), sólo el 30% de ellos permanecen en el mismo centro donde fueron escolarizados. Como ven en ese diagrama, que refleja una *tijera* muy prototípica de otros muchos procesos sociales, ocurre lo contrario con el otro grupo. El 10% de jóvenes que habían iniciado su escolarización en centros específicos terminan estando escolarizados en centros de educación especial (CEE) en un porcentaje próximo al 80%.

Datos recientes de otros estudios que también han analizado la trayectoria escolar y las “*historias de vida*” de jóvenes con discapacidad (Núñez y Jodar, 2010; Moriñas, 2010) están mostrando hechos similares y, sobre todo, la paradójica contradicción de que muchos de estos alumnos y alumnas manifiestan que donde han sido más felices, mejor tratados y donde han encontrado amigos, ha sido en ciertas aulas, grupos y centros “especiales” en los que, en un momento u otro de su vida escolar, han estado escolarizados.

No es ese *el sueño*, no es esa la aspiración que han querido para si las organizaciones de personas con discapacidad y que han conseguido ver plasmada en la Convención de Naciones Unidas aprobada hace apenas dos años (UN, 2008), y si motivo para la reflexión y el análisis que aquí y hoy nos vuelve a reunir una vez más, como ha convocado y reunido a muchas personas en otros miles de foros y de estancias de reflexión, por todo el mundo, en los últimos años y cuyo último colofón estuvo en la Conferencia Mundial organizada por UNESCO y el BIE en 2008 bajo el inspirador título de “*La educación inclusiva, el camino hacia el futuro*” (UNESCO, 2008). El motivo de nuestra reflexión debe ser, precisamente, cómo revertimos esta situación, esta distancia, este terrible trecho entre lo que deseamos y declaramos y las realidades que todavía vivimos en nuestros respectivos países.

Un horizonte claro para un proceso complejo y dilemático. El camino hacia la inclusión educativa

Parafraseando al filósofo que decía que “*no hay buen viento para el navegante que no sabe adónde va*”, para avanzar lo primero que tenemos que compartir es una *meta* educativa. A esa meta educativa es la que hemos puesto en este contexto el nombre de “*educación inclusiva*” y respecto de la cual, nuevamente la UNESCO (2005), nos ha proporcionado una perspectiva clara y precisa para que el viaje hacia ella sea factible, esto es, para poderla llevar a la práctica:

“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. Los énfasis son míos.)

Respecto a esta definición o *perspectiva* sobre la educación inclusiva me gustaría resaltar, en primer lugar, y como uno de sus elementos más nucleares, la idea de *proceso*, por lo tanto de algo que necesariamente nos va a llevar un tiempo, con la consiguiente desazón originada por la diferencia entre los logros parciales durante el mismo y las grandes aspiraciones que la definen. En segundo lugar está la importante vinculación de este proceso a tres variables que son las que dan, precisamente, apellidos a esta ponencia; *la presencia, el aprendizaje y la participación*.

Inclusión y exclusión educativa son procesos dialectos, interdependientes, de forma que se progresa hacia el primero en la misma medida que se reduce el segundo. Y para reducir la exclusión es preciso reconocer *las barreras* de distinto tipo y naturaleza (materiales, culturales, psicopedagógicas, didácticas, valóricas, actitudinales,...), que interactúan negativamente con las condiciones personales o sociales de algunos estudiantes y de cuyo *producto* sale la desventaja, la marginación o el fracaso que algunos alumnos experimentan. De ahí que la tarea de preguntarse por cuáles pueden ser las *barreras* que en cada contexto escolar sostienen la exclusión educativa, resulte ser una de las tareas esenciales para el avance de la inclusión.

En cuarto lugar la referencia constante a que es una preocupación que *abarca a todo el alumnado* y no sólo a un grupo más o menos pequeño de alumnos categorizados bajo una determinada denominación, no sin que ello nos lleve al terreno opuesto, esto es, al de obviar las necesidades de los colectivos más vulnerables a las situaciones de exclusión, fracaso escolar o marginación.

Finalmente, algo muy importante que también se ha mencionado en la presentación, que no nos hartaremos de señalar y que va a condicionar, seguramente, los avances de RIINEE en el logro de sus objetivos programáticos: *la educación inclusiva no es*, no puede ser concebida, como *un asunto marginal de los sistemas educativos*, (como ha venido siendo la *educación especial* o la *educación compensatoria* o los intentos por promover una *educación intercultural*, entre otros muchos aspectos colaterales “añadidos” a nuestros sistemas educativos nacionales en las últimas décadas). Dicho en otros términos: o se convierte en un asunto transversal, nuclear que da sentido y orientación ética al conjunto de la educación escolar o sólo veremos logros marginales. Como ha dicho el *Bristol City Council* (2003) (citado en Escudero y Martínez, 2011) “*la educación inclusiva es la única educación moralmente deseable*” y si ello es así su sentido debe estar en el corazón del sistema y estar presente en todos sus elementos (currículo, organización escolar, financiación, supervisión, etc., etc.)

De este conjunto de *vectores* que configuran la inclusión educativa, aunque no la agotan, como nos han hecho ver Escudero y Martínez (2011) o Parrilla (2010), voy a referirme brevemente a los que creo que son los que mejor pueden ayudarnos a articular el debate que en estas Jornadas se quiere promover, siguiendo para ello los análisis de Ainscow, Booth y Dyson (2006) y

en continuidad con lo dicho en otro trabajo anterior (Echeita, 2008). Me refiero a las tres dimensiones o variables que hemos denominado como: *Presencia*, *Aprendizaje* y *Participación*.

Cuando hablamos de *Presencia* tiene que ver, evidentemente, con el hecho de *dónde* son educados nuestros alumnos, porque hay valores y actitudes que difícilmente se aprenden “*en la distancia*”. En efecto, difícilmente aprenderemos y reforzaremos nuestra capacidad de reconocer, valorar y respetar la diversidad humana “*en la distancia*” de los actos simbólicos (tipo “carreras para la integración” o los típicos *teletones* de fin de año para conseguir fondos para algunos pobrecitos desvalidos), o por referirnos a algo que nos concierne muy directamente, a través de procesos de escolarización segregada. No es así, por cierto, aludiendo al análisis comparativo con la situación de los procesos de igualdad de las mujeres, como se ha ganado la igualdad de género; no en procesos de escolarización separadas, más allá que todavía hoy, lamentablemente, y por esta ola de neoliberalismo y neoconservadurismo que nos rodea por todos lados, volvamos a ver aparecer la opción por centros que se han llamado eufemísticamente “diferenciados” por razón de género. Por lo tanto tenemos que preguntarnos continuamente por los *lugares* por cómo deberían ser los espacios y los centros escolares que nos permitieran compartir proyectos comunes sin perder la atención específica a las necesidades educativas que ciertas singularidades humanas demandan

La segunda variable en interacción en este proceso, no podía ser otra que la que llamaremos genéricamente *Aprendizaje*, y que hace referencia a la preocupación por garantizar el mayor nivel de aprendizaje significativo en todas las competencias que establezcan nuestros currículum y no conformarse, como tantas veces ocurre, con lo básico o elemental para algunos, y lo máximo y lo excelente para unos pocos. Supone también preocuparse por su *rendimiento*, es decir, por tratar de conseguir el mayor nivel de progreso posible, de logro, desde el punto de partida de cada uno de nuestros estudiantes.

Y la tercera variable o dimensión en juego en ese cruce de diagramas que se muestra en la Figura nº 2 es la *Participación*.

INSERTAR FIGURA Nº 2

Participar es ir mucho más allá del acceso y de la mera presencia en los lugares, e implica, sobre todo, aprender con otros y colaborar con ellos en el trascurso de las clases y de las lecciones. Supone una implicación activa por parte de los estudiantes con lo que se está aprendiendo, y cabría decir lo mismo de esa relación con el profesorado. Pero la participación, y a mí me resulta especialmente significativo reforzar esa otra cara del poliédrico concepto de inclusión educativa, también implica ser reconocido y valorado por lo que uno es y aceptado por esto mismo, no por la comparación más o menos afortunada con un patrón, con una situación, con una consideración de una cierta *normalidad*, o con un patrón de lo que es bueno, de lo que es adecuado, de lo que está bien. En ese contexto diríamos, o mejor dicho como decía el

profesor Booth, “Yo participo contigo cuanto tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy”. (Booth, 2002, p. 12)

La inclusión educativa se configura, observando la Figura nº 2, en la intersección de los tres conjuntos de variables a los que acabamos de referirnos. Como tal, es una intersección dinámica, en continuo cambio y en el que cabría decir, por ejemplo, que en ocasiones puede o debe ser más grande – más importante o prioritaria -, el área ocupada por *la presencia* porque consideremos necesario que así sea, frente a otras situaciones en las que tal vez prime la preocupación por el *aprendizaje* en detrimento de la presencia o en cierto grado de la *participación*. Por todo ello no cabe definir desde fuera lo que es o no es inclusión educativa, ni esperar que sus valores sean idénticos por doquier, pues en cada caso dicha interacción también está, a su vez, condicionada por las políticas educativas locales o nacionales en el que se desenvuelve, como bien nos han hecho ver, entre otros, Ainscow y Milles (2009).

Esas son, insisto, las tres dimensiones sobre las que tendremos que pensar continuamente cuando hablemos de inclusión educativa. Alrededor de esas variables tenemos que tener presente algo que ya he anticipado; que estamos hablando y preocupándonos por la educación de todos los alumnos y de todas las alumnas en condiciones de igualdad. Es cierto que nos ocupan y nos preocupan todos y cada uno de los alumnos, pero es verdad que, al mismo tiempo, como no podría ser de otra manera por un simple principio de equidad, son los alumnos más vulnerables a los procesos contrarios a esas tres dimensiones tan críticas que acabo de señalar, es decir, los alumnos más vulnerables a los procesos de *exclusión* (de los centros u aulas comunes), de *fracaso escolar* (durante o al finalizar los estudios) o de *marginación* (maltrato, abandono, falta de amistades,...), y a los que cabría ver, con todo respeto, como “*palancas para el cambio*”, (Ainscow, 2005). Son ellos, sin la menor duda al respecto, los que tienen mayor capacidad potencial para hacernos *repensar nuestras políticas y nuestras prácticas educativas* y, de paso, para hacernos calibrar el alcance de nuestros prejuicios o la hondura de nuestros principios éticos.

Por ejemplo, es la presencia de alumnos o alumnas considerados con *necesidades educativas especiales (n.e.e.)* en las aulas ordinarias y no precisamente nuestras buenas intenciones, lo que *puede hacer cambiar* al equipo docente que esté detrás de ellos, a revisar sus prácticas educativas. Sin su *presencia* en nuestros contextos educativos, nuestro avance por la inclusión seguirá siendo, en buena medida, más un deseo que una realidad. Evidentemente no olvidamos que hablamos de una situación condicional, de un “*puede ser*” que por efecto de la influencia de otras variables o circunstancias no resulte efectiva o satisfactoria para sus propios destinatarios.

Como anticipamos anteriormente, central a esta perspectiva que pone una y otra vez el énfasis en *los derechos* de todos los estudiantes a una educación de calidad (Blanco, 2010) se encuentra la tarea de llevar continuamente al frente del quehacer docente la tarea de análisis de las condiciones y de las *barreras* escolares que limitan el ejercicio pleno, para algunos, de ese derecho,

es decir, las barreras que limitan la plena presencia, el mayor grado de aprendizaje y la participación satisfactoria de algunos estudiantes. Es, de nuevo, el camino que en parte han seguido las mujeres en su progreso hacia la igualdad: centrar su discurso y su praxis en las tareas de sacar a la luz las prácticas, las actitudes, los discursos o los textos sexistas, que las discriminan, tanto en el ámbito escolar cuanto en otros muchos órdenes de la vida social, política, laboral o cultural.

Prestar atención a las barreras supone encontrar medios que nos permitan recopilar, ordenar y evaluar esas situaciones, como es el caso del *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002), para poner en marcha, acto seguido, planes y procesos sistemáticos de mejora o de innovación escolar. En este sentido la inclusión educativa está necesariamente ligada para su éxito a las mejores prácticas que conduzcan a la mejora de la eficacia escolar, orientada por los principios y los valores de la justicia social y la inclusión (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010).

En nuestros contextos escolares *las barreras* vendrían a ser, dicho de una manera genérica, todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactuarían negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular la de aquellos más vulnerables. Es importante llamar la atención sobre el hecho de que "*las barreras*" como ocurre con su elemento antónimo, en este caso con todo lo que podríamos llamar "*facilitadores o promotores de la inclusión educativa*", existen y se entrecruzan *sistémicamente* tanto en nuestras políticas educativas a niveles de la macropolítica, como sistémicamente en los centros escolares. Es decir, aparecen y existen en la *cultura escolar*, esto es, en los valores y en las creencias compartidas que las comunidades educativas comparten de manera más o menos explícita, entre otras cosas sobre la valoración de la diversidad del alumnado, sobre la importancia del sentido de comunidad o sobre la relación entre equidad y calidad. Pero las barreras también existen en las *políticas de los centros educativos*, por ejemplo, en sus políticas de escolarización, en sus formas de organización del currículum, o en sus políticas de promoción de la convivencia, o respecto a la ayuda mutua entre el profesorado para hacer frente a las complejas demandas que tienen frente a sí. Y por supuesto existen y se refuerzas o se favorecen en *las prácticas de aula de cada profesor*, de cada profesora, cuando opta o decide trabajar con una determinada *estructura de aprendizaje*, por ejemplo, con una mirada más individualista o competitiva o con una mirada más colaborativa entres sus alumnos (Pujolas, 2009).

Si se me permite cabría resumir lo dicho hasta aquí respecto al objetivo de definir una perspectiva clara sobre lo que cabe entender como educación inclusiva, como "*el proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos y alumnas más vulnerables a la exclusión, esto es, a las situaciones de segregación, fracaso escolar o marginación en la vida escolar, detectando y eliminando para ello las barreras que limiten dicho proceso*".

Pero no es suficiente con explicitar esa definición o esas variables que de alguna manera configuran la esencia del proceso de inclusión. También tenemos que preguntarnos en último término, por la naturaleza de ese proceso. O dicho en otros términos, ¿creemos posible encontrar hoy en el mundo un centro cuya respuesta educativa permitiera alcanzar al 100% ese objetivo de una educación capaz de proveer con todo tipo de alumnado, una educación que genere el 100% de su progreso y de su rendimiento escolar, el 100% de sentimientos de participación y bienestar emocional y relacional y el 100% de presencia en un único contexto ordinario, compartido?

Está claro que la respuesta es **no**, porque es imposible encontrar hoy, en el devenir del proceso de cambio de nuestros sistemas educativos, ese equilibrio, esa respuesta al 100%. Lo que nos vamos a encontrar y para lo que nos tenemos que preparar, porque será a eso a lo que nos tendremos que enfrentar cotidianamente, es a situaciones de *toma de decisiones* frente al que algunos autores han llamado con gran acierto “*el dilema de las diferencias*” (Dyson y Millward, 2000). Yo que soy, como ven, amigo de utilizar metáforas e imágenes para apoyar las reflexiones, pensando en alguna imagen que recordara este equilibrio, esta difícil tarea entre buscar la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado me venía a la cabeza la imagen de estos equilibristas chinos con platillos que tienen que jugar continua y constantemente por mantenerlos en movimiento sin caerse, al igual que nos correspondería a nosotros mantener de la mejor manera posible activas esas tres dimensiones escolares, sin que alguna de ellas “se caiga” cuando nos referimos a algunos alumnos en particular.

Es importante reforzar la idea de que el dilema de las diferencias *no tiene una única solución*, y que, por ello, no debemos perseguir utópicamente la respuesta ideal a ese dilema, sino que debemos buscar las *soluciones episódicas*, ajustadas a cada contexto y momento. Lo que tenemos que hacer es prepararnos para una toma de decisiones *encarnada*, cada una en su propia realidad, siendo esta consideración otro elemento fundamental del asunto. Cada profesor, cada centro, cada país, debe encontrar las *respuestas episódicas* a ese dilema de las diferencias desde su propia realidad, con sus recursos y desde sus posibilidades. En este proceso la *tensión* entre la tendencia a la *complacencia* con lo conseguido y la *insatisfacción* por lo que queda por conseguir es un condicionante de primer orden que hay que saber manejar con inteligencia.

Desde este punto de vista deberíamos preguntarnos, entonces, cómo nos preparamos de la mejor forma para ello, qué elementos, qué procesos, qué asesoramientos nos vendrían bien para estar mejor pertrechados para enfrentarnos a esos dilemas, dilemas que, por otra parte, no son ajenos a las contradicciones de nuestros propios países en materia educativa dado que, por una parte, nos insisten en la importancia de una *educación más inclusiva* y nos piden prácticas que garanticen la equidad del sistema y, por otra, nos presionan con las políticas de mejora de los niveles de excelencia de nuestros alumnos con pruebas de evaluación del rendimiento escolar, tipo PISA, que,

mal que les pese a sus promotores, apuntan en sentido contrario² a los valores que sostienen la inclusión.

Hasta aquí he querido resaltar los que considero los elementos más importantes para mejorar la educación secundaria (tanto como en la educación primaria o la educación infantil), desde una perspectiva inclusiva: *explicitar y compartir una definición y una meta* que nos permita concretar políticas y planes de acción coherentes con ella. Hecho esto me centraré ahora en algunos análisis y reflexiones sobre la etapa concreta de la educación secundaria.

Barreras para la educación inclusiva en la etapa de la educación secundaria.

El motivo de esta reunión es hablar de las barreras que existen para la presencia, el aprendizaje y la participación, en la etapa de la educación secundaria, pero me voy a referir a ellas de una manera muy rápida y muy sucinta. Espero que no sea un motivo de frustración para los organizadores de este seminario. Lo hago así porque no me gusta centrarme en “*el lado oscuro*”.

Una de las preocupaciones que últimamente me agobia, una de las tareas que, en todo caso tenemos que cuidar, es que siento tan necesario e importante poner la mirada, una y otra vez, sobre *las barreras* que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de algunos alumnos, ello no nos lleve a adoptar una perspectiva siempre muy crítica, muy dura, y a la larga muy estresante y frustrante para todas las comunidades educativas, también para las autoridades, lo que en sí mismo se terminaría configurando como otra barrera de gran envergadura y con capacidad para detener en seco los cíclicos procesos de mejora e innovación que la inclusión educativa precisa.

Pero en cualquier caso voy a hacer referencia a algunas de ellas para centrarme después en facilitadores, esto es, para centrarme en elementos que nos tienen que ayudar a avanzar en este camino. La primera de estas barreras, tantas veces repetida como relegada, no es otra que la referida a la *formación inicial* de nuestros profesores. Es la clave para que este sueño no sea un sueño eterno, no sea *el sueño de los justos*, para que, de una vez por todas, dentro de veinte o de treinta años, los profesores que se incorporen al sistema salgan desde las facultades universitarias plenamente formados y preparados con los valores, los conocimientos, las destrezas y las actitudes que les hagan ser competentes en la tarea de educar a todos los alumnos y a todas las alumnas que tengan en su aula, sin exclusiones. Para ello es imprescindible el desarrollo de lo que algunos expertos han llamado una “*pedagogía inclusiva*” en la formación inicial de todo el profesorado (Florian y Linklater, 2011). La conciencia de esta absoluta prioridad en el ámbito de la inclusión está haciendo que se estén desarrollando iniciativas de muy distinto

² Ello me recuerda un juego de origen mitológico y presente en muchas culturas, que se llama “*Sokatira*”, (en España, sobre todo, en el País Vasco), en el que dos equipos tiran de una misma cuerda, si bien uno tira de la cuerda en una dirección y el otro tira en la dirección opuesta. El objetivo es jalar con fuerza para conseguir que el equipo contrario pase una línea fijada como *línea roja* que da como perdedores a quienes la crucen.

tipo y alcance en esta dirección y en distintas regiones del mundo (AEDNEE, 2011; OEI 2011)

Esa formación inicial, en particular la del profesorado de educación secundaria, es una de nuestras grandes limitaciones porque “*de aquellos polvos vienen los lodos*” que luego encontramos en muchos de los centros en los que se imparten estas enseñanzas. Profesores y profesoras, algunos, que sólo se sienten “eso”, no educadores, sino enseñantes de una materia determinada; profesores y profesoras que dan una importancia absoluta a los contenidos de su materia y no aprecian su valor relativo en función de su contribución al desarrollo de unas *competencias imprescindibles* de mayor relevancia para la inclusión social y la ciudadanía plena de sus estudiantes (Proyecto Atlántida, 2011). Profesorado, algunos, que no pocas veces se deja llevar por el determinismo de una concepción estática de la capacidad de aprendizaje (el viejo dicho salmantino de “*Quod natura non dat, Salamantica non praestat*”) y que por ello, delegan rápidamente su responsabilidad respecto a los alumnos o alumnas *desafiantes* para su concepción tradicional de la enseñanza, al “profesorado de apoyo” – si lo hay- que se supone especialista en eses trabajo, lo que hace que se pierdan todas las posibilidades de cambio vinculadas a la presencia de este alumnado.

Profesorado, algunos, no siempre bien pertrechado con los valores y principios éticos que le ayudarían a sostener el difícil empeño de tratar de hacer lo mejor posible para todos sus alumnos, sin exclusiones. Un profesorado, algunos, en definitiva, esclavo de las rutinas y, por lo tanto, de los modelos pedagógicos que han aprendido como aprendices, es decir, cuando fueron estudiantes, porque su formación pedagógica - como lo ha sido hasta el día de la fecha en este país-, es más irrisoria que otra cosa y que, algunos retrógrados además, se jactan de tachar como innecesaria y hueca. No son todos, por supuesto, pero son muchos con estas concepciones hacia la inclusión (López, Echeita y Martín, 2009) que, dicho sea de paso, no son fáciles de cambiar, entre otras razones porque los que nos dedicamos a esta tarea en calidad de “asesores psicopedagógicos” no siempre acertamos en la ayuda.

Un currículum sobrecargado de contenidos y con una estructura compartimentalizada desde la que resulta poco efectivo el trabajo que debería garantizar el aprendizaje de las competencias imprescindibles (Coll y Martín, 2006). En efecto, cada vez queremos que nuestros alumnos aprendan más y esa presión por los contenidos es una barrera de primer orden para que nuestros currícula sean universalmente accesibles (CAST, 2008), esto es, más capaces de adaptarse y ajustarse a la diversidad de alumnos que aprendan.

Culturas escolares que alguien ha llamado balcanizadas, o por ser más explícitos con una “estructura de caja de huevos”, que no quiere decir otra cosa que cada uno está metido en su hueco, cada departamento o seminario didáctico en la suyo y donde las relaciones son, en muchos casos, poco colaborativas del tipo “yo a lo mío y tú a lo tuyo”

Liderazgos educativos bastante inadecuados para promover el cambio, la mejora y la innovación escolar (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010),

es decir, la transformación de las culturas escolares, las políticas o las prácticas que, en su origen, no fueron pensadas para “atender a la diversidad” y que ahora simplemente con gran esfuerzo y frustración tratamos de cambiar.

Centros poco accesibles y mal equipados tecnológicamente para servir de ayuda precisamente a los procesos de inclusión y, finalmente, lo que debería ser o debería haber sido, por justicia, la primera de estas condiciones: un *profesorado bien remunerado* y considerado socialmente dado que lamentablemente, en muchos países todavía trabaja en condiciones laborales inaceptables (dobles, triples turnos, salarios ínfimos, baja cualificación inicial,...), que hacen muy, muy difícil el compromiso moral con una educación más inclusiva.

Termino este análisis del *lado oscuro*, pero antes de hacerlo quiero recordar que una de nuestras actitudes habituales es la “*reconocer la paja en el ojo ajeno*, que dice un refrán español, y *no ver la viga en el propio*”. En esta sala están sentadas personas con importantes responsabilidades en las administraciones educativas de sus respectivos países. Mucho cuidado con tomar estos análisis como único centro de posibles políticas de mejora, porque podemos correr el riesgo, una vez más, de *culpabilizar* a los centros de educación secundaria y a su profesorado, de las prácticas poco favorecedoras de los procesos de inclusión, que ciertamente hoy observamos en muchos de ellos (Echeita et al, 2009), y no ver algunas importantes *vigas o limitaciones* que existen “en los ojos” de las propias administraciones.

Para evitarlo, también los aquí presentes debemos hacernos algunas *preguntas incómodas* ¿Los responsables de la política educativa de mi país comparten o se aproximan a la definición que aquí hemos planteado sobre qué es una educación inclusiva?, Los esquemas de financiación y apoyo a las escuelas que tenemos establecidos ¿ayudan a la inclusión educativa o a la larga la están perjudicando. ¿Existen esquemas disponibles de financiación y recursos para que se permita, precisamente, el apoyo entre escuelas? ¿Están los centros de educación especial o los dispositivos específicos que existen en mi país en sintonía o en consonancia con la definición de inclusión que hemos compartido? ¿Hay una buena coordinación con otras agencias y servicios? ¿Disponemos y esto es muy importante, de una política de evaluación que nos permitan decir si los alumnos más vulnerables a los procesos de marginación, fracaso o exclusión progresan satisfactoriamente y alcanzan determinados objetivos? Estos son elementos claros de una acción política que, con todas las dificultades y limitaciones que uno reconoce, está más al alcance suyo que al alcance de otros y que bien pueden caer dentro de ese espacio llamado “*inéditos viables*”.

Los inéditos viables

Me encantó cuando los organizadores de este seminario pusieron sobre la mesa el concepto de “*inéditos viables*”, de Pablo Freire (1970); “*aquello que está un paso más acá de la utopía y un paso más allá de la realidad*” Y es en esos *inéditos viables* donde yo quiero volverme a centrar.

Mi propuesta al respecto la he organizado en torno un acrónimo preparado en particular para esta reunión y que he llamado “*META*”, para seguir reforzando la idea de la importancia de tener una perspectiva y *una meta clara* y precisa sobre lo que entendemos y queremos cuando hablamos de inclusión y que he analizado en la primera parte de este texto.

Y aprovecho, una vez más, para hacer un reconocimiento explícito y justo del papel que en este ámbito está desarrollando la UNESCO, a pesar de las dificultades y a pesar de las limitaciones que la propia organización acarrea, como seguramente todos conocemos. Aún así, no observo en ninguna otra organización el liderazgo en estos temas que existe, todavía hoy, en la organización. Hace apenas dos años han vuelto a promover una Conferencia Internacional, al más alto nivel posible para hacernos llegar precisamente esas definiciones, esa meta compartida. Junto con ella es constante la difusión de directrices para los políticos, pautas para los gestores y materiales para el profesorado que pueden encontrarse en su página web (<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>). No podemos olvidar el papel crítico que UNESCO tuvo en la *Declaración de Salamanca*, y en su Marco de Acción de políticas educativas para las necesidades educativas especiales que hoy, veintiséis años después sigue estando plenamente vigente en su sentido y en sus orientaciones.

Ahí está la *META*, no me vuelvo a referir a ella. Lo que ahora quiero es resaltar los cuatro aspectos adicionales a ese núcleo cuyas iniciales dan lugar al acrónimo:

M, para resaltar la idea de que necesitamos *más manos*, para hacer frente al desafío de una *enseñanza personalizada* en función de las necesidades de cada alumno, sin perder espacios ni oportunidades para el reconcomiendo del otro y para el trabajo en común y cooperativo.

E, para hacernos recordar la importancia de llevar a cabo una *evaluación* constante de los progresos de nuestros estudiantes así como de las barreras en el proceso de inclusión

T, para hacernos pensar en cómo ganamos *tiempo* al tiempo para pensar y reflexionar sobre lo que hacemos y sobre las razones o las evidencias que justifican lo que hacemos y dejamos de hacer, y

A, como sinónimo de *más alma*, del necesario fortalecimiento de los valores y los principios éticos que vienen a ser el *alfa* y *omega* de este proceso, esto es, su fuerza motivacional más importante y, al mismo tiempo, la recompensa más valiosa que vamos a encontrar por intentarlo.

Vayamos por partes. *Más manos*, ¿qué quiero decir con esto? Hace no mucho hablando con un profesor, y analizando con él esta situación me decía algo así:

“yo puedo preparar una clase con varios niveles de contenido, con tareas diferenciadas para la diversidad de mi alumnado, pero lo que no puedo es desdoblarme para llevarlas a cabo. Sólo soy una persona, no puede estar en dos sitios al mismo tiempo, el don de ubicuidad no es propiedad de los mortales”

¡Sin duda es muy cierto lo que decía!, de ahí que un avance fundamental para sacar la inclusión educativa del armario de la retórica, es la de ver cómo conseguimos *más manos en el aula*, entendiendo manos como el concepto de ayudas, de *ayudas pedagógicas*, sean tecnológicas, humanas u organizativas para que cada alumno pueda rendir y progresar en su particular proceso de aprendizaje y participación. Esas manos son las que le pueden ofertar los propios compañeros docentes a través de esquemas variados como la enseñanza compartida, los grupos de apoyo, o los profesores de apoyo que trabajan dentro del aula. Son las manos que *se echan* (y hoy vamos a tener aquí la oportunidad de verlo y de compartirlo), los propios estudiantes entre sí a través de esquemas de aprendizaje cooperativo. Son también las ayudas que pueden prestar *voluntarios*, en distinto grado y condición, a través de los llamados “grupos interactivos”, que tanto han ayudado a desarrollar y a implementar los equipos de investigadores y docentes que en nuestro país se conocen como *Comunidades de Aprendizaje* (<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>). Por supuesto esas manos también pueden venir de las tecnologías para la información y la comunicación, que permiten individualizar el trabajo, guiar y aportar oportunidades de tutoría y de apoyo que los profesores no pueden dar si es que tienen un grupo amplio de alumnos. Ahí tenemos propuestas claras, concretas y precisas que irían generando un sistema de *facilitadores* de los procesos de inclusión tanto en primaria, pero sobre todo en secundaria, donde existen las mayores dificultades en este momento.

Esa es la percepción compartida por la comunidad internacional, es el análisis que en noviembre de 2009 se puso de manifiesto en una conferencia organizada por *Inclusión Internacional*,³ en Salamanca, en la que en un contexto de alta participación internacional, se pudo apreciar que los avances que estamos observando en el proceso de inclusión del *alumnado considerado con n.e.e.* (y dentro de ellos los que tienen discapacidad intelectual), son muy limitados y que esas limitaciones y los mayores retrocesos o estancamientos se están produciendo, precisamente, en la etapa de la educación secundaria. Por lo tanto esas *manos* son más que necesarias en ese contexto.

Necesitamos también *más evaluación*, porque como nos recuerda una y otra vez el profesor Ainscow (2005) “*dentro de los sistemas educativos lo que se mide se puede conseguir*” Y el énfasis, la importancia que le he dado a la tarea de definir la inclusión en torno a esas tres variables es porque esas tres variables se pueden definir y concretar y, por ello, podemos generar políticas de evaluación y de recopilación de evidencias, que nos permitan decir dónde están nuestros alumnos en términos de progreso y aprendizaje de sus competencias básicas, cuáles es su grado de participación y bienestar emocional allí donde se encuentran o en qué tipo de centro están escolarizados esos estudiantes (comunes o segregados).

Vinculada a la tarea de *más evaluación* está la de analizar y recopilar evidencias que nos permita reconocer qué barreras existen en los centros. Una

³ <http://www.inclusion-international.org/?lang=es>

vez más no nos faltan ni ayudas, ni estrategias, ni elementos para facilitar esta evaluación para la mejora. Tenemos materiales que seguramente ya son más que conocidos por todos ustedes, entre otras cosas gracias, de nuevo, a la difusión que en la región ha hecho la oficina de OREALC del *Índice para la Inclusión* que promovieron los profesores Booth y Ainscow (2002). También en la región está en marcha un importante proyecto con la misma orientación llamado *Inclusiva*⁴ que dirige desde Chile la profesora Cintia Duk de la Universidad Central.

Junto a estos procedimientos más formalizados, tenemos otros no menos eficaces como son el papel que puede proporcionar la *observación constructiva* de nuestras prácticas por nuestros propios compañeros o, en su defecto, por medio de algún “*amigo crítico*”. Tenemos la estrategia (que también vamos a vivir en este seminario) de *dar la voz a los estudiantes*, a los propios alumnos que pudieran estar, en un momento determinado, en situaciones de marginación (Susinos, y Parrilla, 2008), y que en algunos países está reconocido como un derecho específico de la infancia, centrado en la obligación por las autoridades de hacer que la opinión y las perspectivas los niños y niñas sean tenidas en consideración en los asuntos que les conciernen.

Para llevar a cabo estas estrategias de *más evaluación*, y para ayudar a analizar y supervisar nuestros procesos tenemos, en algunos países los que podríamos llamar de forma genérica “asesores psicopedagógicos”, y deberíamos tener más, para que nos ayuden a ver los procesos y las prácticas escolares que muchas veces permanece *invisibles*, entre otras cosas porque se ha convertido en *normales*, como lamentablemente se han convertido en *normales* las situaciones de marginación y fracaso escolar de tantos miles y miles de niños y niñas en nuestros países (Gentile, 2001).

Para todo ello es indudable que necesitamos *más tiempo*. Vivimos esclavos de las urgencias, y nuestros profesores y profesoras más que ninguno. Necesitamos más tiempo y más oportunidades para un trabajo colectivo bien hecho, eficiente y eficaz, entre otras cosas para pensar y para concretar currícula universalmente accesibles, diseñados para todos los estudiantes, currícula que desde el principio piensen en la diversidad del alumnado y no solo en la mayoría para luego ver de qué forma hacemos algún tipo de adaptaciones de lo que fue diseñado sólo para algunos. Esta es la estrategia como “*diseño universal de aprendizaje*” que va a jugar, a mi juicio, un importante papel en la mejora de la inclusión educativa (CAST, 2008).

Necesitamos tiempo para preparar ese trabajo coordinado con los apoyos, con las ayudas disponibles. También se necesita mucho tiempo para construir, entre otras cosas, esos consensos y esos acuerdos en la difícil toma de decisiones en el *dilema de las diferencias*. ¿Qué hacemos con “Jorge” (Echeita, 2004) o con “Alejandra” (Echeita, 2010), para que consigamos que aprendan todo lo que pudieran aprender conforme a sus competencia, y que al mismo tiempo se sientan bien, reconocidos y valorados por sus compañeros en su diversidad, que tengan amigos y relaciones positivas con sus iguales (Echeita,

⁴ <http://www.evaluacioninclusiva.cl/>

2006), para lo cual, en alguna medida, tiene que participar con ellos en espacios y tareas compartidas?

Y la cuarta letra y última letra de ese acrónimo era la A de *más Alma*, que la he utilizado para hacerla aglutinadora del entramado que aglutina el papel de nuestros valores y nuestros principios éticos. Como dice el profesor Booth (2006), al que yo tanto admiro, “*en el fondo la inclusión educativa no es sino el proceso complejo, difícil, plagado de dilemas –como vengo reforzando- de llevar nuestros principios y nuestros valores a la acción*”.

Alma es cómo conseguimos que ese profesorado de educación secundaria, dirija y rija su trabajo educativo por principios éticos tan básicos y tan cruciales para nuestra meta como es la *ética de la justicia*, que no es otra cosa que desear para cualquier alumno lo mismo, ni más ni menos, que desearían, por ejemplo, para sus propios hijos. Que dirigieran su trabajo por la *ética del cuidado*, es decir, por estar pendientes de aquellos más vulnerables a las situaciones de marginación. Que dirigieran su trabajo por la *ética de la crítica*, por la ética de la autocrítica, de la reflexión continua sobre sus prácticas, sobre sus políticas, sobre sus propios valores para evitar que algunos de ellos se configuren como barreras para la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos de sus estudiantes. Que se dirigieran, en último término, por la *ética de la responsabilidad* que se les ha asignado como docentes, y que no es otra que la de servir lo mejor posible a sus estudiantes, para lo cual debieran poner en juego los valores (solidaridad, amor, compasión, cooperación,...), que hay detrás de todo este proceso. (Escudero, 2006)

Un cuadro famoso de nuestro gran pintor español Goya llevaba este título “*El sueño de la razón produce monstruos*”. En este sentido, tengo la impresión de que las preguntas y las dudas que desde hace un tiempo rondan en muchos políticos, administradores y prácticos respecto a la educación inclusiva parecen encontrar respuesta en la afirmación del pintor. ¿Habremos ido demasiado lejos en el intento de acercar el sueño de una educación inclusiva a nuestras aulas, en particular, a los centros de educación secundaria? ¿Deberíamos recalibrar esa meta, no ser tan ambiciosos, conformarnos con algo más razonable? ¿La inclusión debería ser sólo una aspiración reducida para algunos de los muchos alumnos y alumnas vulnerables durante algún tiempo o en algunos centros que voluntariamente estén dispuestos a ese “sacrificio”? ¿Si la inclusión requiere de tantos esfuerzos y recursos, no será algo sólo accesible para algunos países desarrollados? ¿Les diremos a las familias, a la sociedad civil, que también estará representada en este seminario, y que están manteniendo una lucha vital por el derecho de sus hijos, de sus hijas a una educación inclusiva, que esa lucha es utópica? ¿Es eso lo que le vamos a decir y justificar a cuenta de lo que cuesta reducir el trecho entre nuestros sueños y la dura realidad; ¡*que se resignen!* a la situación de opresión y desventaja en la que viven?

Para contrarrestar la tentación de acudir a la resignación como diagnóstico final de este proceso lo que se precisa es empezar a remover barreras. Este muro que les muestro en esta última imagen no es un muro sólido, no es un muro de cemento, no es un muro que requiere de una maquinaria extraordinaria potente

para tirarlo abajo. Es un muro hecho de pequeños adoquines, unidos sin argamasa, como algunas de las murallas y construcciones incas que tan bien conocen los que están en esta mesa, que se pueden ir quitando uno a uno. Esa es la tarea a la que estamos convocados; que cada cual descubra y analice en su sistema educativo sus propios *muros*, que son distintos de los del vecino, que vean cuál o cuales de sus elementos son los que están “más sueltos”, esto es, lo que resulten más factibles de reducir o quitar. Puede que no sean, de entrada, los más importantes, pero si es que detrás de uno va otro y luego otro y luego otro... Lo importante es ponernos manos a la obra, pues la acción guiada por principios es nuestro mejor argumento moral y no las declaraciones grandilocuentes. Muchas gracias por su atención.

“La verdadera esperanza sabe que no es certeza. No es esperanza en el mejor de los mundos, sino en un mundo mejor” Edgar Morin (Le Monde, 28/05/2010)

Referencias

AEDNEE. Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2011). Proyecto. *Teacher education for inclusion* <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.

Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge

Ainscow, M y Miles, S. (2009.) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.

Blanco, R. (Coord.) (2010) El derecho a la educación. Sección Temática de la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2(4), 15-22

Booth, T. (2002). Inclusion and Exclusion in the city: concepts and contexts. En P. Potts and T. Booth (eds). *Inclusion in the city*. (pp 10- 25) Londres: Routledge

Booth, T. (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.

Booth, T & Ainscow, M. (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [Índice de Inclusión.

Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Trad y revisión. Ana Luisa López & Rosa Blanco. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO].

BRISTOL CITY COUNCIL (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools.* Disponible en: www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303.

CAST (2008). *Universal Design for Learning. Guidelines version 1.* Wakefield: MA Author <http://udlguidelines.wordpress.com>

Coll, C. & Martín, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)* Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006

Dyson, A. & Milkward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion.* Londres: Paul Champán Publishing

Echeita, G. (2004) ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 12(2), <http://ice.deusto.es/rinace/vol2n2/Echeita.pdf> (consultado el 04/04/2011)

Echeita, G. (2006). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18. Descargado el 6 de julio de 2008 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.

Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario.* (pp. 1- 13) Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo

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

Florian, L. y Linklater, H. (2011) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogic to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores

Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.

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.

Moriñas, A. B. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690

Murillo J., Krichesky G., Castro A. y Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 169-186. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>. Consultado el (04/04/2011).

Núñez, J.P. & Jódar, R. (2010) La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial. *Revista de Educación*, 353, 549, 570

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos (2011) Diplomado en inclusión educativa "Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad"

<http://www.oei.es/cursoinclusiva/>

Parrilla, A. (2010) Ayer, hoy y mañana de la educación inclusiva En P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y F.J. Soto (Coords) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo

Proyecto Atlántida, (2011) *La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida* Madrid: Proyecto Atlántida (www.proyectoatlantida.net)

Pujolas, P. (2009). *9 Ideas básicas sobre el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó

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 17/02/11).

UN, Naciones Unidas (2008) Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad <http://www.convenciondiscapacidad.es/>

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion. Assuring access to education for all*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

UNESCO (2008) *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Documento Final.*
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT spa%5B1%5D.pdf

FIGURAS

FIGURA Nº 1.
GRÁFICO SOBRE EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN DE UNA MUESTRA DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON SÍNDROME DE DOWN EN MADRID (ESPAÑA). Fundación Síndrome de Down, Madrid

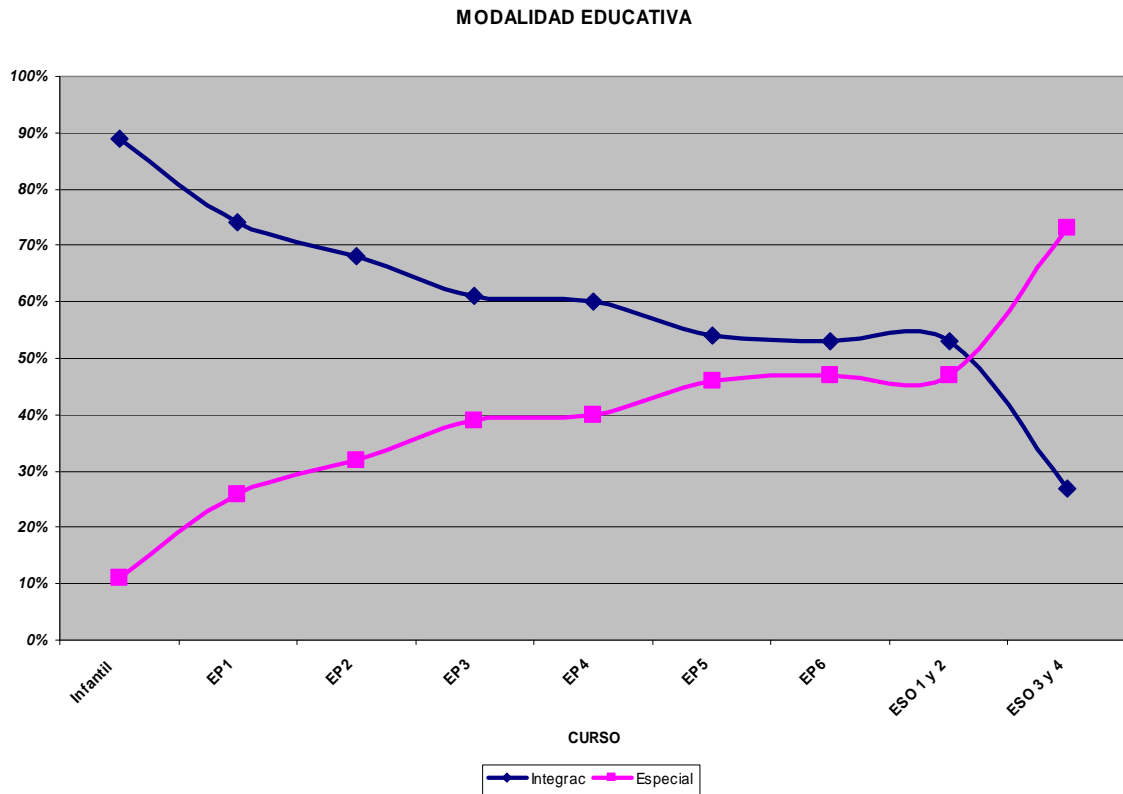


FIGURA Nº 2.
La inclusión educativa como intersección de los procesos vinculados a mejorar la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

