

M.A. Verdugo & B- Jordán de Urries (Coord.)(2006)

“VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad”. “*Rompiendo Inercias. Claves para avanzar*” INICO. Universidad de Salamanca.

Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles.

Gerardo Echeita Sarrionandia.

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación.

UAM

Introducción

En este preciso momento (ayer también y mañana es muy probable), bastantes niños, adolescentes y jóvenes en nuestras escuelas, colegios e institutos no se sienten acogidos, respetados ni valorados honestamente por lo que son – *no por lo que podrían ser o algunos desearían que fueran o hubieran sido* - y, en buena medida como consecuencia de ello, no se sienten competentes ni seguros para hacer frente a los desafíos escolares inmediatos (y por eso algunos los rehuyen de una u otra forma; rechazo escolar, disrupción, depresión,...), y no se sienten felices, aunque segura y afortunadamente para la mayoría de ellos ese sentimiento no les persiga todo el tiempo. Podríamos decir, para simplificar, que su autoestima (Brandem, 1995) no es la que podría ser. Ellos lo sienten profundamente, seguramente con todo el cuerpo y aunque algunos no sepan expresarlo con palabras. Pero muchos profesores y profesoras que se ocupan de su educación escolar *no lo ven, no lo perciben* (con los “ojos de la razón” se entiende) y puede que ni se lo imaginen y, por lo tanto, *no sienten* empáticamente ese dolor, ni son conscientes de que lo que les ocurre atenta contra la necesidad esencial de todo persona, que no es otra que la de sentirse amada (Bach y Darder, 2002). Y *como no ven y no sienten*, están en una difícil situación para cambiar este estado de cosas.

Creo que a este proceso también se le podría llamar *exclusión* en la medida que lo entendamos como antónimo de *inclusión* y si compartimos que estar incluido en un grupo es algo que tiene que ver, fundamentalmente, con sentirse parte del mismo, ser apreciado y poder aportar algo al mismo. Es por lo tanto, algo muy distinto al mero hecho de estar físicamente en un lugar. De hecho, seguramente muchos de nosotros tendremos la

experiencia de mantener fuertes lazos de inclusión y participación con grupos y gentes muy lejos de donde nos encontramos.

Pero si aquellos que podrían cambiar esta situación no la ven, no es tanto por desidia o pereza mental (que algo de ello puede haber en ocasiones), cuanto por el hecho de que *esa situación de desafecto se ha vuelto invisible a sus ojos* en la medida que se ha “normalizado” (Gentile, 2002). En efecto, se ha hecho tan cotidiano y normal que haya alumnos que sufran y tengan dificultades (como que mueran a miles a diario en algún lugar del mundo, o que haya ricos y pobres) que ya ni lo vemos, ni lo sentimos ni, mucho menos, nos cuestionamos por qué ocurre:

Reconocer o percibir acontecimientos es una forma de definir los límites arbitrarios entre “lo normal” y lo “anormal”, lo aceptado y lo rechazado, lo permitido y lo prohibido... La “anormalidad” vuelve los acontecimientos visibles, cotidianos, al tiempo que la “normalidad” tiene la facultad de ocultarlos. La exclusión es hoy invisible a los ojos. Y la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio que comienza....Pero la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad. En los “otros” y en “nosotros”. (Gentile, 2002, pp.24-25).

Pero no solamente se ha vuelto invisible a nuestra percepción el hecho de que haya alumnos que estén sufriendo, sino también otros hechos y procesos educativos que ni tan siquiera nos cuestionamos porque, de nuevo, al parecernos “normales” o “naturales” no reclaman nuestra atención. Por ejemplo, que pensemos que hay un porcentaje de alumnos que no pueden integrarse, “*que no son de integración*”, o que para algunos de ellos estar integrados *sic*, sólo tiene sentido en las primeras etapas educativas (infantil y primaria). También resultan “normales” los esquemas de apoyo educativo mayoritariamente al uso (sacar a los alumnos fuera de su grupo para recibir apoyo puntual, sólo o en grupo con otros alumnos con dificultades y que sea el profesorado especializado en dicho apoyo el responsable primero y casi siempre único, de llevar a cabo los procesos de adaptación del currículo que precisan estos alumnos) y, por ello, casi “incuestionables”. La lista de procesos y decisiones educativas que se configuran como auténticas *barreras para el aprendizaje y la participación* (Booth y Ainscow, 2002), se me antoja larga y compleja, razón por la cual me limitaré en este trabajo a señalar una última. La que tiene que ver,

precisamente, con la percepción de los cambios requeridos para mejorar la educación de aquellos alumnos más vulnerables a los procesos de exclusión, como son muchos de los que consideramos con necesidades educativas especiales.

En el apartado siguiente mostraré algunos resultados procedentes de dos trabajos de investigación en los que he participado con el objetivo de promover el proceso básico que puede hacer posible que estas situaciones mejoren: reflexionar individual y colectivamente sobre nuestras prácticas y sobre las concepciones que implícitamente las mantienen. En el último apartado retomaré precisamente la cuestión de qué iniciativas o estrategias nos pueden ayudar en este proceso de cambio conceptual (Pozo, 2003), pues sin él es probable que en muchos casos escuchemos ideas y actitudes que no se corresponden con la prácticas de exclusión que muchos alumnos sufren cotidianamente durante su escolarización.

¿Integración o inclusión? Algunos datos para ayudarnos a pensar

En los últimos años vienen aumentando de manera casi exponencial, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, los análisis relativos a la *inclusión educativa*, en el contexto de una preocupación general por dar una respuesta educativa con calidad y equidad a la diversidad de alumnos que aprenden (Booth y Ainscow, 1998; Ballard, 1999; Ainscow, 2001; Dyson, 2001; Parrillas, 2002; Arnaiz, 2003; Skidmore, 2004; Moriñas, 2004, Echeita, 2006). No voy a entrar ahora en la tarea de analizar las distintas lecturas o planos desde los que cabe analizar este movimiento hacia una educación más inclusiva o sus elementos comunes, algo que ya he realizado en el trabajo con Sandoval (Echeita y Sandoval, 2002), sino simplemente resaltar la afirmación de que *no podemos sentirnos ni plenamente satisfechos, ni mucho menos complacientes* con los avances y logros de muy distinto tipo que se han conseguido a través de las diferentes políticas de integración escolar de *alumnos con necesidades educativas especiales* (n.e.e.) asociadas a discapacidad que se vienen desarrollando en nuestro país en los últimos años, una revisión de las cuales puede verse, en parte, en el trabajo de Echeita y Verdugo (2004). Una insatisfacción que, por otra parte, creo que puede hacerse extensible a otras políticas de “integración”, como las desarrolladas con respecto al alumnado de origen extranjero (AA.VV, 2002; Carbonell i París, 2002).

Si nos parásemos ahora, comprensiblemente “cansados” tras el importante esfuerzo realizado, es como si nos conformáramos con observar la cima del “ocho mil” que hemos atacado desde uno de los *campamentos base* anteriores. Seguramente algunos pensarán que deberíamos hacerlo, si nos comparamos con nuestros vecinos, (EASED, 2003)¹, y otros opinarán que parece que quisiéramos regodearnos en lo que falta, en lo negativo, en lugar de felicitarnos por lo conseguido en un tiempo relativamente corto (digamos veinte años en nuestro caso). Yo no lo veo así porque me identifico plenamente con los análisis de Juan José Millás, que recientemente nos decía (“...*los fracasos han sido más importantes que los éxitos en el progreso científico...Intenten mirar la cosas desde el lado de la parte maldita y verán como se modifica su percepción de la realidad*”. El País, 26/08/04).

Creo necesario que modifiquemos nuestra percepción de que lo sustantivo de la *integración escolar* ya está hecho y que ahora debemos “mantenerla” y preocuparnos por otros asuntos de mayor preocupación y magnitud (como es el proceso de “integración” del alumnado de origen extranjero, o por los que sencillamente no consiguen terminar sus estudios obligatorios con éxito), porque estimo que todavía tenemos por delante el ataque a la cumbre que representa la *calidad* de la respuesta educativa a la que todos los alumnos tienen derecho. Para avanzar hacia esa calidad en el caso de los alumnos que ahora nos preocupan, en primer lugar hay que tener una visión ampliada del concepto de aprendizaje y tomar en consideración la importancia de las dimensiones relacionales y emocionales de los alumnos al unísono con los aprendizajes más “instrumentales”. En segundo lugar hay que desarrollar con mucho más rigor *una enseñanza adaptativa* (en niveles de macro y microadaptación, como señalan Coll y Miras; 2001; Onrubia, 2004), lo que pasa, necesariamente, por desterrar la idea de que los procesos de adaptación curricular sean concebidos, casi automáticamente, como procesos de “simplificación curricular”, cuando no de “empobrecimiento curricular” (Puigdemívol, 2005). Para ello es imprescindible detectar las barreras de distinto tipo y en distintos planos (Booth, Nes, y Strømstad, 2003;

¹ España aparece en el citado informe, junto con Portugal, Grecia e Italia, como el país con el menor porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros segregados (un 0'4% del número de alumnos escolarizados en la educación obligatoria, con datos del curso escolar 1999/2000)

Echeita, 2004a), que impiden un verdadero trabajo colaborativo entre los implicados en esta tarea; profesorado tutor, profesorado de apoyo, especialistas de distinto tipo, los propios alumnos y sus familias.

Para ayudar en el proceso de reflexión y análisis de nuestras concepciones voy a recordar algunos de los datos disponibles tras dos trabajos de investigación recientemente realizados. El primero es el trabajo de Jiménez (2004), un estudio de casos realizado para analizar el desarrollo educativo, social y emocional alcanzado por alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual en institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. El segundo es un amplio trabajo de investigación evaluativa desarrollado también en la Comunidad de Madrid, financiado por el *Defensor del Menor* de esta comunidad y dirigido a conocer la situación global del alumnado con necesidades especiales en ella (Marchesi, Martín, Echeita, Babío, Galán y Pérez, 2003; Echeita, 2004b; Marchesi, Martín, Echeita y Pérez, 2005). Me permito remitir al lector a los textos anteriores para toda la información relativa a los objetivos y diseño de los estudios, participantes y resultados, de forma que pueda aprovechar al máximo el espacio disponible y porque también se analizan otras muchas cuestiones de indudable interés. Empezaré por algunos datos relativos a la pregunta genérica que articula este epígrafe y que podríamos reformular de la siguiente forma: ¿cómo se sienten los alumnos con necesidades educativas que están “integrados”?

En el estudio del *Defensor del Menor*, el 35'9% de los alumnos **con** n.e.e. considera que en su instituto se discrimina a los alumnos con discapacidad. Una respuesta muy parecida a la que dan los alumnos **sin** n.e.e, quienes consideran en un 38'7%, que existe dicha discriminación². Por otra parte, cuando se pregunta a este alumnado **sin** n.e.e. que está escolarizados en la ESO, si los alumnos con discapacidad deberían estar en aulas o en colegios de educación especial, un 43'2% del conjunto está de acuerdo con esta afirmación (esta proporción es algo menor en los cursos de 3º y 4º de la ESO; un 35%). Sin embargo,

² Señalaré, por última vez, que podría afirmarse que un 64'1% o un 61'3% de ese alumnado respectivamente considera que **no** se discrimina al alumnado con discapacidad, lo cual es un dato positivo, pero, tal vez, con mayor capacidad para generar actitudes complacientes.

la mayoría de ellos (un 86'8%), no cree que la presencia de alumnos con discapacidad dificulte su aprendizaje, ni que cree dificultades para la convivencia. De ahí, seguramente, el dato de que a un 83% le parece bien que en su clase haya alumnos con discapacidad. De este conjunto de datos, en apariencia contradictorios, tal vez quepa deducir que si bien es cierto que su experiencia concreta con respecto a la “integración” es buena, sus “concepciones” de fondo (como la de una parte significativa de sus profesores), todavía responden a la idea de que es aceptable separar a los alumnos o a que perciban que en sus centros **no** se esté dando una respuesta adecuada a las necesidades de este alumnado, sino más bien discriminatoria.

Ahora bien, como decía anteriormente las siguientes metas a conseguir tienen que ver con “la calidad” de la integración (y en cierta medida por eso hablamos de “inclusión”), y esa calidad pasa, entre otras vías, por la de mejorar la calidad de las relaciones sociales de los alumnos con y sin n.e.e. A este respecto cuando se preguntó a los alumnos **sin** n.e.e. en secundaria si solían jugar con compañeros con discapacidad o si estudiaban con ellos, los resultados apuntan hacia una realidad poco satisfactoria todavía: el 43% de aquellos manifiestan que no juegan con sus compañeros con discapacidad y el 70'3% no estudia con ellos. En relación con esta cuestión también se les había preguntado a las familias por las relaciones sociales de sus hijos con n.e.e. Un 84'7% de las familias encuestadas afirmaban que sus hijos con discapacidad tenían buenas relaciones con sus compañeros, pero cuando se les preguntaba si sus hijos se veían con sus compañeros de colegio los fines de semana, el 65% de todas ellas reconocía que eso **no** ocurría.

De manera convergente con estos datos, el estudio de Jiménez (2004) - en el que se llevó a cabo un análisis con profundidad sobre una serie de 4 casos de alumnos con “discapacidad intelectual”³ integrados en IES de Madrid -, puso de manifiesto que los alumnos estudiados no presentaban un autoconcepto positivo, tenían pocos amigos y ninguno entre los alumnos considerados sin n.e.e. No parecía que fueran alumnos rechazados en grado extremo, pero si eran mayoritariamente “ignorados”, “invisibles”.

³ Usamos esta terminología en un sentido muy amplio dado que en los procesos de escolarización de este alumnado, por lo general, no se están utilizando procesos de diagnóstico y clasificación precisos conforme a lo establecido por la AAMR (2004)

Además sus compañeros sin n.e.e tendían a reconocerlos como alumnos con poca consideración hacia los demás, habida cuenta de sus limitadas habilidades sociales para la interacción, algo que no es de extrañar si tenemos presente, por un lado, las mayores actitudes de sobreprotección y control que suelen tener sus familias hacia ellos (un dato que también aparecía en el estudio del *Defensor del Menor*) y, por otro, la falta de un trabajo sistemático de enseñanza de tales habilidades por parte de los centros escolares que, por lo general, tienden a pensar que éstas se aprenden por el mero contacto o relación superficial con sus iguales y a centrarse en los contenidos escolares más instrumentales.

Estos datos relativos a las *pobres relaciones sociales* entre alumnos con y sin n.e.e. no son, por otra parte, homogéneos entre los distintos grupos de alumnos con discapacidad, lo que nos debe hacer pensar que cuando busquemos “soluciones” éstas tampoco podrán ser iguales para todos. En este sentido, un dato que ha resultado muy significativo en el estudio del *Defensor del Menor* es que son los alumnos con discapacidad auditiva los que se sienten peor tratados por sus compañeros: un 36´9% de los que están escolarizados en centros ordinarios afirman que sus compañeros no son amables con ellos ni se portan bien (frente a porcentajes del 17% que hacen la misma afirmación en el caso de alumnos con discapacidad intelectual o del 16´7% de alumnos con discapacidad motora). Seguramente ello tiene mucho que ver con el hecho de que, finalmente, un 33% de este alumnado afirme que no está satisfecho con la vida que lleva, un porcentaje que dobla al que se encuentra en otros alumnos con n.e.e. en relación con esta misma pregunta. También eran los alumnos con discapacidad auditiva lo que en mayor grado sentían las actitudes y comportamientos discriminatorios en sus respectivos centros.

En definitiva hay serios indicios para pensar que es muy cierto lo que un importante porcentaje (entre un 15% y un 30%) de alumnos con n.e.e. integrados en centros ordinarios nos decían en el trabajo del *Defensor del Menor*: **que no estaban satisfechos con su vida y que estaban tristes**⁴. Y cuando se está triste es difícil encontrar motivación y ganas para aprender, y es más fácil desarrollar comportamientos de evitación del fracaso escolar (falta de atención, conductas disruptivas, desapego escolar

⁴ El porcentaje de alumnos sin n.e.e. que decían estar insatisfechos es del 13´8%

etc.), lo cual será percibido por algunos como “incapacidad” para aprender, reforzándose así, en no pocas ocasiones la expectativa de que los alumnos con n.e.e. no pueden aprender a cuenta de sus dificultades personales. Los efectos de esta tristeza junto con las actitudes que perciben muchos de ellos a su alrededor también tiene devastadoras consecuencias sobre los propios alumnos con n.e.e, como ha recogido con precisión Vlachou (1999), citando un trabajo de Karagiannis (1988):

Los niños no discapacitados han estereotipado a sus compañeros discapacitados como menos seguros de sí mismos, menos atractivos académicamente hablando y más problemáticos en lo que a su comportamiento se refiere, menos felices y conformistas, más retraídos, con una mayor necesidad de supervisión y peores compañeros. Etiquetar a las personas según la caracterización precedente tiene un serio impacto sobre sus vidas. Estas se perciben a sí mismas como seres inútiles para la sociedad; y devaluándose socialmente por medio del uso de estigmas, reducimos sus posibilidades de participar en la comunidad y demostrar que no son tal y como sus estigmas los han caracterizado. Por lo tanto, se ven implicadas, sin querer, en un círculo vicioso, pues un cambio de actitudes en los otros no puede lograrse sin que se de la interacción necesaria (Vlachou, 1999, p. 68)

¿Cómo puede mejorarse esta situación? Sin lugar a dudas esta es la pregunta del millón y los estudios señalados nos ofrecen un buen conjunto de análisis y propuestas sugerentes al respecto, de forma que no intentaré resumir lo mucho que en ellos se apunta, pues se escapa totalmente a los propósitos y posibilidades de este texto. Si indicaré que por mucho que algunos de estos hechos sean “comprensibles”, dadas las diferencias entre los alumnos, las concepciones del profesorado hacia la diversidad, la cultura escolar imperante en la mayoría de nuestros centros, los recursos disponibles, las normas existentes y un largo etc., a lo que no nos debe conducir todo ello es a dar esta realidad por *normal*, sino a poner de relieve la necesidad de seguir analizando las barreras que dificultan el progreso hacia cotas de mayor calidad, entre otras, en las dimensiones relacionales y afectivas recién analizadas, o si se prefiere, a pensar en los cambios necesarios para conseguir una mejor y más profunda inclusión de todos los alumnos.

Lo que no comparto es la opinión mayoritaria del profesorado con respecto a los cuatro cambios principales para mejorar la integración de los alumnos con n.e.e., que ellos expresaron en el estudio del *Defensor del Menor*: 1) aumentar el profesorado de apoyo, 2)

establecer criterios para determinar la escolarización de ese alumnado (en centros ordinarios o en centros de educación especial), 3) ampliar los profesionales de los equipos y departamentos de orientación y 4) dotar de mayores recursos a los centros. Sin quitar un ápice de importancia a la necesidad de mejorar significativamente el nivel de medios humanos y materiales para llevar a cabo un trabajo educativo complejo, estresante y éticamente conflictivo, lo que estas respuestas ponen de manifiesto son unas concepciones sobre el sentido de la integración escolar y sobre cómo enfocarla que distan todavía mucho de las que necesitaríamos, a mi modo de ver, para avanzar hacia una mejor inclusión educativa de todos los alumnos y en particular, de aquellos en situaciones de mayor vulnerabilidad.

De alguna manera las opiniones expuestas apuntan hacia una idea de “delegación de responsabilidades” (en el profesorado de apoyo, en los especialistas, en la administración,..), para poner a buen recaudo las propias concepciones y prácticas educativas, tanto las individuales al frente de cada grupo clase, como las colectivas en tanto que miembros de equipos docentes con una indudable responsabilidad colectiva ante la mejora de sus políticas de centro con relación a la inclusión del alumnado en desventaja.

Cambio y emoción.

Ha sido Senge (1995) quien habla de las palancas (“*levers*”) como acciones que pueden realizarse para cambiar el comportamiento de una organización y de los individuos dentro de ella. En su argumentación destaca la idea de que quienes deseen promover cambios dentro de una organización deben ser especialmente habilidosos para determinar cuales son tales palancas y los puntos de apoyo pertinentes.. En este sentido, él sugiere que, a menudo, demasiadas iniciativas para tratar de llevar a cabo cambios a gran escala en las organizaciones, fallan por desatención a estas palancas o por ser éstas débiles o de poca fuerza (“*low leverage*”). O dicho de otra manera, tienden a cambiar la apariencia de las cosas, pero no como trabajan o se comportan. Posibles ejemplos de estas palancas débiles en el ámbito de la educación inclusiva sean la producción de documentos, las grandes conferencias de expertos o la mayoría de las actividades de formación permanente. Aunque dichas incitativas puedan contribuir en algo al cambio, a la larga no suelen conducir a

cambios significativos ni en la forma de pensar ni en las prácticas. Por lo tanto, es evidente que una tarea crucial que tenemos que enfrentar sin dilación es la de buscar elementos y procesos, seguramente menos obvios, pero necesariamente con mayor capacidad para ser más potentes a la hora de promover esfuerzos que ciertamente traigan el cambio a los centros escolares atravesando las concepciones de su profesorado.

A este respecto los trabajos desarrollados por Ainscow y otros en el marco global de lo que han denominado *investigación colaborativa* (Ainscow, Dows, Farrel y Frankham 2004; Ainscow, Booth y Dyson, 2003; Ainscow, 2005), están poniendo de manifiesto que las siguientes son algunas de esas estrategias que pueden servir de palancas fuertes y puntos de apoyo para un cambio deseable:

- La observación mutua de clases seguida de una discusión estructurada sobre lo desarrollado
- Discusión en grupo de grabaciones en vídeo del trabajo de un colega
- Discusión de evidencias estadísticas sobre resultados académicos, niveles de absentismo o conflictos de convivencia, entre otros.
- *Datos procedentes de entrevistas con alumnos y familias*
- Planificación colaborativa de clases (“*study lessons*”) y revisión conjunta de resultados
- Actividades de *formación en centros* basadas en estudio de casos o en datos procedentes de entrevistas.
- Cambios en el currículo
- Cooperación entre centros escolares, incluidas visitas mutuas para ayudar a recopilar información relevante

A través de estas iniciativas lo que se busca es generar la *sorpresa* que permita desencadenar el proceso de reflexión individual y grupal que lleve al profesorado a hacer visible lo que a fuerza de hacerse familiar en las rutinas y concepciones se ha convertido también en *normal* y por, lo tanto, en *invisible* a nuestra observación y a nuestra reflexión crítica (Gentile, 2002). Detrás de todo ello están los beneficios que reporta para los lugareños

“la mirada del forastero”⁵. Un *forastero* que a veces está en la clase de al lado tratando de enseñar como nosotros, que los tenemos sentado en nuestras aulas o que bien puede ser ese investigador, a modo de “*amigo crítico*”, que está dispuesto a colaborar con el profesorado en esa tarea.

Además de la *sorpresa* algunas de esas propuestas, como las de escuchar directa o indirectamente a los alumnos o a sus familias (es lo que yo he intentado, en parte, en este texto), tiene la capacidad de generar *emociones que ayudan al cambio*, porque como nos comenta Ballard (2003), ocurre algo importante cuando uno se identifica con una persona “herida”; la emoción – incluida la pena y la rabia – , hace más factible que la gente *plante cara* a políticas opresivas y dañinas. Es cierto que también necesitamos emociones positivas para el cambio, empezando por la *esperanza*, una emoción imprescindible ante la evidente *causa perdida* que supone la inclusión educativa y que “*no consiste en una simple visión ingenua y luminosa de la vida, sino en la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles*” (Fullan, 2001 p. 302)

Ninguna línea de acción /investigación es por sí misma suficiente para cambiar las concepciones del profesorado y la gramática escolar que tan obtusamente se contraponen a nuestros valores, porque como se ha puesto de manifiesto por aquellos que llevan tiempo desarrollando estas iniciativas (Ainscow, 2005), el hecho de tener la oportunidad de enfrentarse a situaciones que pueden interrumpir el curso habitual de pensar *puede* crear un espacio para la reflexión sobre las propias ideas y esquemas de acción, pero no son en sí mismos mecanismos que conducen al desarrollo de centros y prácticas más inclusivas. Pero sin tales oportunidades es seguro que ese progreso, aunque sea lento y complejo (Pozo, 2003) no llegará nunca.

⁵ “La costumbre te vuelve el mundo opaco; los sitios en los que vives habitualmente no los ves. La mirada del forastero es muy beneficiosa”(Antonio Muñoz Molina *Babelía*, *El País*, 28/02/04, p.3)

La cima que aspiramos a coronar todavía está lejos y es más difícil de alcanzar de lo que en algún momento imaginamos. Pero la razón (qué hacer) y la emoción (por qué hacerlo) están de nuestra parte en esta empresa.

Referencias

- Ainscow, M.; Doves, A.; Farrel, P. & Frankhan, J. (2004) Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 54-59
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2004) Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139
- Ainscow, M. (2005) La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83
- Arnaiz, P. (2003a) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- AA.VV.(2002c) Monográfico. Interculturalismo y ciudadanía. Para salir de la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 9-121
- Bach, E. & Darder, P. (2002) *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós
- Brandem, N. (1995) *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós
- Ballard, K. (Ed.)(1999) *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- Ballard, K. (2003) The analysis of context: some thoughts on teacher education, culture, collaboration and inequality. En T.Booth, K. Nes & M. Strømstad, (Eds.)(2003) (*ob. cit*) (pp 59-77)
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998) *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002 2ªed) *Index for inclusión .Developing leaning and participation in schools*. Manchester: CSIE [Trad. cast. de A.L. López, D. Durán. G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva..* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva consorcio.educacion.inclusiva@uam.es. 2002]

- Booth, T.; Nes, K. & Strømstad, M. (Eds.)(2003) *Developing inclusive teacher education*.
Londres: Routledge Falmer
- Carbonell i París, F. (2003) La integración de los diferentes. *Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 21/22, 51-59
- Coll, C. y Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Eds) *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2.*(pp 331-356) Madrid: Alianza
- Dyson, A. (2001a) Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* (pp. 145-160) Salamanca: Amarú.
- EADSN (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries.* Middefart: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org>
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48
- Echeita, G.(2004a) ¿ Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela 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* <http://ice.deusto/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf>
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (Eds) (2004) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* Salamanca: Publicaciones INICO
- Echeita, G. (2004b) La situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad de Madrid, *Psicología Educativa*, 10(1), 19-44
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Morata
- Fullan, M. (2001) Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos En A. Hargreaves (Coord) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317) Madrid: Amorrortu
- Gentile, P. (2001) Un zapato perdido *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30

- Jiménez, D. (2004) *Un estudio de casos sobre el desarrollo académico y emocional de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental en la Comunidad de Madrid*. Tesis de doctorado inédita. Madrid: Facultad de Psicología, UAM
- Marchesi, A.; Martín, E.; Echeita, G.; Babío, M.; Galán, M.; Aguilera, M.J. & Pérez, E. (2003) *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (www.dmenor-mad.es)
- Marchesi, A.; Martín, E.; Echeita, G. & Pérez, E.M. (2005) Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain, *European Journal of Special Needs Education*, 20(4) 261-278
- Moriñas, A. (2004) *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe
- Onrubia, J. (Coord.) (2004) *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender a la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó
- Parrilla, A. (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29
- Pozo, J.I. (2003) *Adquisición de conocimiento* Madrid: Morata
- Puigdemívol, I. (2005 6ªed) *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó
- Senge, P. (1995) *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Ediciones Granica
- Skidmore, D. (2004) *Inclusion, the dynamic of school development*. Bekshire: Open University Press
- Vlachou, A. (1999) *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla
-