

*“Educar sin excluir Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva”*

\* **Coordinador** Gerardo Echeita. Mel Ainscow; Pilar Alonso; David Duran; Josep Font; Nuria Marin; Esther Miquel; María Angeles Parrilla; Pilar Rodríguez; Marta Sandoval, Marta Soler.

### **Inclusión y exclusión en la educación escolar**

Los conceptos de “inclusión” y su antónimo “exclusión” están adquiriendo un protagonismo cada vez mayor en los debates educativos y sociales. Cada vez se habla y se escribe más sobre “inclusión educativa” o “educación inclusiva” como marco aglutinador de toda una serie de movimientos e iniciativas que aspiran a hacer efectiva la meta de una educación de calidad para todos y con todos. Sea bajo esa denominación u otras, lo cierto es que observamos como, tras las situaciones de exclusión social que hoy viven millones de ciudadanos en todo el mundo, aparece el denominador común de haber vivido, en mayor o menor grado, procesos y situaciones de “exclusión educativa”.

Exclusión educativa de muchos alumnos y alumnas que, en unos casos, ha tenido que ver claramente con su imposibilidad de acceder a la educación reglada, o de haberlo hecho en condiciones muy precarias o por muy poco tiempo. Pero también entendemos por “exclusión educativa” el hecho de terminar una escolarización obligatoria engrosando las estadísticas del “fracaso escolar” y, por lo tanto, en clara desventaja a la hora de insertarse en la vida adulta y activa, como lo es haberla cursado en contextos segregados o específicos (*“itinerarios”*, grupos o aulas especiales, centros específicos, etc).

La vía de la segregación ha sido, por otra parte, una estrategia constante para tratar de responder escolarmente a la diversidad de características psicosociales de los alumnos, bajo la premisa de que es posible y deseable para todos, a la hora de mejorar facilitar su aprendizaje, diferenciar y separar a algunos alumnos cuando sus necesidades educativas “dificultan el aprendizaje de la mayoría”. Así ha ocurrido y sigue ocurriendo en el caso de muchos alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas bien a condiciones de discapacidad o de carácter social.

De estas primeras consideraciones debemos resaltar que hablar de “*educación inclusiva*” es, por lo tanto, mucho más que un simple acomodo o cambio de terminología para sustituir a la “educación especial”, aunque desde sus filas hayan surgido algunos de sus más preclaros exponentes y muchas experiencias que nos han forzado a “repensar”, una y otra vez, la validez de nuestros sistemas escolares en su capacidad para ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos. Se trata, en definitiva, de algo que tiene que ver, a la larga, con todos los alumnos y alumnas y con todos los centros escolares, y por lo tanto, que afecta al sistema educativo en su conjunto. Así planteado bien podría simplemente hablarse de “avanzar hacia una buena educación para todos” si realmente estuviera claro que ese “todos” son realmente “todos” sin exclusiones.

### **Modelos educativos ante la diversidad del alumnado.**

Aunque parezca lo contrario, lo destacable es que hoy disponemos de un conocimiento sólido y fundamentado, aunque también en continua construcción y mejora, para diseñar una buena “*hoja de ruta*” y para guiarnos en el “*viaje*” hacia esa meta, así como la certeza de cuales son algunos de los elementos más nucleares o básicos sobre los que debe asentarse ese proceso, bien sea en cuanto a aspectos de la organización y funcionamiento de los centros o bien en cuanto a la “pedagogía” de la que hacen uso los profesores y profesoras que van teniendo éxito en esta empresa.

Si se nos permite continuar con la metáfora del viaje, que tantas veces utiliza Mel Ainscow, el primer paso necesario en esa dirección tal vez sea el de desentrañar las ideas y presupuestos que subyacen a nuestra forma de enfocar o entender esta cuestión, esto es: analizar los modelos o perspectivas que hemos utilizado o que queremos utilizar para conceptualizar la labor educativa en lo tocante a ese aspecto de cómo “atender o manejar la diversidad de intereses, capacidades, culturas o circunstancias personales y sociales” del alumnado en la educación escolar.

En nuestra opinión esos modelos más o menos contrapuestos y que, explícita o implícitamente, todos manejamos, se sustentan en un conjunto interdependiente de

dimensiones o variable. El primer conjunto de dimensiones, de carácter psicopedagógico (Coll y Miras, 2001), es el relativo, por una parte, a nuestra comprensión de *cuál es la naturaleza de las diferencias individuales* (¿tenemos una concepción estática, ambientalista o interaccionista respecto a ello?), por otra a *cómo debe responder el sistema educativo ante ellas* (¿es el alumnos el que debe adaptarse al sistema o el sistema el que adaptarse a la diversidad de alumnos que aprenden? ), y finalmente a *cuales son aquellas diferencias o características individuales que “importan” a la hora de enseñar y aprender*; ¿las que configuran la “inteligencia” entendida en su dimensión simplemente cognitiva o académica o las que dan cuenta de las “inteligencias múltiples” (Gardner, 1995) que conforman la identidad de toda persona?

El segundo bloque de dimensiones tiene que ver más bien con los estilos de organización y funcionamiento que han adoptado nuestros centros escolares y que como bien nos han hecho ver (Fernández Enguita, 1999), pueden estar más cerca de ser meros “*agregados*” de personas o de ser verdaderos “*sistemas*” adaptables y abiertos a la complejidad que supone ese objetivo de una educación sin exclusiones. En último término, los modelos en base a los cuales analizamos y organizamos la realidad escolar tienen mucho que ver también con la *valoración* de cualquiera de las diferencias humanas que son inherentes al ser humano (género, identidad, capacidad, etnia,...) y de nuestra reacción hacia ellas como individuos y como miembros de un centro escolar que, ante ellas desarrolla una “cultura escolar” determinada (Melero, 2001; Torres, 2002). Esa reacción discurre o puede discurrir entre la segregación en categorías fuera de la “normalidad, la mera “asimilación” o integración al patrón dominante (lo masculino, occidental, sano, capaz, católico,...), o el respeto “intercultural” basado en el aprecio y la valoración de las diferencias como algo enriquecedor para todos (Gimeno, 2001). Difícilmente podremos superar la exclusión de determinados alumnos, si al unísono no hacemos por lograr la igualdad de expectativas y de resultados desde ese respeto.

En definitiva, son principalmente variables de tipo psicopedagógico, organizativas y culturales las que configuran, en función de sus valores, modelos educativo generales o de centro más o menos abiertos, más o menos capaces de dar una respuesta que se aproxime al

objetivo de un adecuado equilibrio entre diversidad y comprensividad, garante del principio de “*igualdad en la diversidad*”.

### **En el camino hacia una educación más inclusiva**

A nadie se le escapa la complejidad y dificultad del objetivo que acabamos de enunciar, de ahí que una cuestión estratégica a esos efectos sea, precisamente, la de cómo debemos enfrentarnos a dicha complejidad y a la incertidumbre que de ella se deriva. En este sentido una y otra vez la experiencia acumulada desde múltiples ámbitos, nos dice que si queremos que esa “complejidad” no nos atenace y nos haga ser “conservadores”, es imprescindible establecer amplias y sólidas “redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo”. Sin ese respaldo y sin la capacidad que genera la cooperación y la sinergia de muchos, es a todas luces inviable hablar de “educación inclusiva”.

Esa “red” de soporte y ayuda mutua, se tiene que tejer a múltiples niveles y bien entrelazada. En primer lugar avanzando hacia configurar los centros escolares como auténticas “*Comunidades de Aprendizaje*”, abiertas a la participación de todos, profesores, alumnos, familiares voluntarios y comunidad, en pos de objetivos “soñados” y compartidos. Esas “*Comunidades de aprendizaje*” (ver el trabajo de Marín y Soler en este número), se tornan sólidas y receptivas a la innovación y el cambio si el profesorado es el primero en hacer efectivas entre ellos las estrategias de colaboración y ayuda mutua, a través, por ejemplo, de iniciativas como *los “grupos de apoyo entre profesores”* (ver el trabajo de Parrillas en este número). No menos importante a este respecto es cuando se rompe el esquema de “un profesor/un grupo” y se acepta que es posible y necesario que “dos tutores” trabajen juntos en un aula para atender, por ejemplo, a grupos de alumnos que requieren sistemas de comunicación diferentes en función de sus necesidades, algo que empieza a ocurrir, por ejemplo, en los centros considerados “bilingües” para los alumnos sordos (ver el trabajo de Alonso y Rodríguez en este número).

La red continua fortaleciéndose si no despreciamos ni la capacidad *de ayuda mutua entre el profesorado* ni los innumerables efectos positivos que la *propia cooperación entre los estudiantes* tiene sobre su aprendizaje y desarrollo personal (Durán y Miquel en este

mismo número), de forma que estos *cooperan para aprender* y, al mismo tiempo, *aprenden a cooperar*, una de las capacidades definidas como “pilar de la educación en el siglo XXI”. Por extensión, cuando los centros cooperan entre sí, se ayudan y se “abren” a compartir alumnos, recursos y conocimientos, se encuentran con un respaldo inigualable para adentrarse en la turbulencia de los cambios y las innovaciones (ver el trabajo de Font en este número). No está de más señalar, por último, que esa red se refuerza sobremanera si encuentra en los investigadores un apoyo necesario para su trabajo de indagación e innovación, apoyo que no siempre está disponible, porque pocas veces la investigación conecta con las preocupaciones de los prácticos en la forma y bajo las constricciones en las que ellos se las formulan (Ainscow, Howes, Farrel y Frankham, 2003)

Tal vez resulte ilustrativo ver que las innovaciones y cambios que sustentan esto que estamos llamando *educación inclusiva* se estructuran en capas, en el sentido de que debajo de una propuesta, hay algo más básico en la que aquella se apoya. Es por ello que, consolidar lo que acabamos de apuntar, esto es, la existencia de centros que se perciben así mismos como verdaderas comunidades educativas, requiere de algo previo e importante como es la disposición de su profesorado de llevar a cabo un “*trabajo reflexivo*”, individual y colectivamente, de indagación y análisis respecto a las circunstancias, condiciones y presupuestos en los que desarrolla su trabajo (Wells, 2001). Ello implica también estar dispuesto a revisar sus actitudes y valores así como sus ideas y sus prácticas para, llegado el caso, iniciar los cambios o innovaciones que de sus análisis se deriven.

Esta condición, que se apoya mucho en actitudes y talentos personales, precisa también de instrumentos y guías que faciliten dicho proceso de indagación, así como un adecuado manejo de los proceso de “mejora escolar”, tarea en la que los equipos directivos tienen una responsabilidad especial. Respecto a los instrumentos cabe decir nuevamente que disponemos de varios con la clara finalidad que ahora nos preocupa – avanzar hacia una educación más inclusiva – y elaborados de forma que su manejo resulte fácil y adaptable a las variadas circunstancias en las que se desenvuelve la vida de los centros escolares (Booth, y Ainscow, 2000; Carbonell i París, 2002). No es menor ni menos preciso, por otra parte, el conocimiento disponible sobre todo lo relativo a los procesos de cambio y mejora

escolar que, a la larga, vendría a ser otra de esas condiciones en las que se sustentan los planteamientos de la educación inclusiva. Bien es cierto, que en la actualidad, existe la necesidad de analizar con mayor precisión no solo cuales son las condiciones que capaciten mejor a las escuelas y a los sistemas educativos a iniciar dichos procesos de cambio y mejora sino, sobre todo, ha mantener y hacer sostenibles las transformaciones. (Fullan 2003).

Si ahora volviéramos a la capa más superficial, siguiendo con nuestro símil, lo importante sería mostrar que, en efecto, hay muchos centros que están en el camino hacia una educación más inclusiva y que certifican con su trabajo diario *que “si otro mundo es posible, otra educación escolar es necesaria”*. Con las experiencias que se relatan en este *Tema del Mes* queremos dejar constancia de que su existencia nos confirma, día a día que, en efecto, ello es posible y no una simple quimera académica.

*Educación inclusiva* es diversidad y no un movimiento homogéneo o una simple “escuela de pensamiento”. Es también un horizonte que, como diría Galeano refiriéndose a la “utopías”, se mueve constantemente, precisamente para que no nos paremos o consideremos que ya se ha alcanzado. Es, con todo ello, un proceso o ciclo continuo de reflexión y acción, de forma que también es necesario aceptar y respetar el momento en el que cada centro se encuentra y el aspecto por el que haya decidido iniciar su proceso de mejora y progreso hacia su propia utopía o su “sueño”, que debería ser “sin prisas, pero sin pausas”.

Pudiera parecer contradictorio hacer ahora estos planteamientos entre nosotros justo cuando el sistema educativo español está presto a ver el inicio de un cambio sustancial en su ordenación y estructura a cuenta del establecimiento e implantación de la LOCE, de resultas de lo cual se han adoptado muchas decisiones que parecen apartarse muy mucho de los planteamientos que aquí hemos comentando. También observamos con preocupación que surgen voces en contra de la inclusión por parte de centros, profesores y académicos que parecen anclados en el pasado y muy satisfechos con que vuelvan “los viejos tiempos”. Nosotros pensamos que suelen ser los momentos de “crisis” entre paradigmas y modelos,

los más fructíferos en la historia del saber y por ello creemos y confiamos en que las distintas aportaciones que se realizan en este número de *Cuadernos de Pedagogía* pueden ser una modesta, pero tal vez útil aportación, con la que acercarnos a la crítica encrucijada a la que nuestro sistema educativo está abocado; *¿es posible educar sin excluir?*

### Referencias

- Ainscow, M.; Howes, A.; Farrel, P. Y Frnakham, J. (2003) "Making sense of the development of inclusive practices" *European Journal of Special Needs Education*, 18,2, 227-242
- Booth, T., y Ainscow. M. (2000) *Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Carbonell i París, F. (2002) "Para una educación obligatoria de calidad" *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 109-114
- Coll, C. y Miras, M. (2001) "Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar". En C. Coll, J. Palacios A. Marchesi, (Comp) *Desarrollo psicológico y educación, Vo.2.* Madrid: Alianza
- Fernández Enguita, M. (1999) "La escuela como organización: agregado, estructura y sistema" *Revista de Educación*, 320, 255-267
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance.* London: RoutledgeFalmer.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós
- Gimeno, J. (2001) "Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria" EN A. Sipán (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI.* Zaragoza: Mira editores.
- Lopez Melero, M. (2001) "La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades" EN A. Sipán (Coord.) ob. cit.
- Torres, J. (2002) "La cultura escolar" *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 71-75
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós

---

\* Publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, 331. Este texto ha sido elaborado conjuntamente por los autores en un intento de ser coherentes con el sentido de la temática propuesta: cooperar para hacer frente al desafío de una educación más inclusiva.