

La educación especial a debate ¹

Gerardo Echeita ²

Universidad Autónoma de Madrid, España

Angeles Parrilla ³

Universidad de Sevilla, España

Francesc Carbonell ⁴

Universitat de Girona I Vic, España

Resumen

En este texto, y en consonancia con propuestas similares de otros autores, se cuestiona el sentido y la utilidad de la Educación Especial, como ámbito de conocimiento y para la intervención educativa. En opinión de unos y otros, continuar manteniendo dicho enfoque, lejos de contribuir significativamente a la mejora de la calidad de vida de aquellos a los que dice servir, y al pensar e intervenir desde perspectivas y políticas sociales y educativas “sectorizadas”, se refuerza el estatus quo de las perspectivas dominantes y se limitan los esfuerzos por conseguir una auténtica igualdad de derechos y oportunidades de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. En el mismo, también se plantean los contenidos más relevantes de la inclusión educativa como marco de referencia común para mejorar la educación de todo el alumnado, sin exclusiones.

Abstract

In this paper, special education is questioning, both from the point of view of an independent knowledge area or from the field of educative intervention. Authors sustain that keeping this social and educative perspective, based on focusing policies, far away from contribute meaningfully to improve quality life of those to whom they say to serve, what really get is limiting the effort to achieve equal opportunities and

rights of vulnerable people and, at the end, to maintain the system status quo. Inclusive education is analyzed as an alternative an common frame of reference to improve better education for all, without exclusions.

Palabras clave

Educación especial*- Inclusión educativa*- Debate y controversias*

Key words

Special education* - Inclusive education* - Debate and controversies*

1. Introducción

El objetivo principal de este texto es el de contribuir a un debate que desde hace tiempo viene planteándose (Skrtic, 1991) desde distintos foros y por diferentes autores y que, en esencia, se concentra alrededor de la pertinencia, o no, de mantener un ámbito epistemológico, académico y profesional que se configura precisamente bajo el epígrafe de “Educación Especial”, debate que, por otra parte, sigue muy presente a estas alturas (Brodin y Lindstrand, 2007) y que encuentra un nuevo marco de referencia en el seno de la llamada Educación para la inclusión, o educación inclusiva (Echeita, 2008).

Creemos que se trata, a nuestro juicio, de un debate muy necesario, y que persigue

1. Este texto es una adaptación para esta publicación de la Ponencia Marco presentada por los firmantes del mismo en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial, organizadas por la Universitat de Vic. Dichas Jornadas son el foro anual de debate y de presentación de investigaciones de una red de profesoras y profesores universitarios españoles, vinculados a la temática general de la educación especial desde sus respectivas áreas de conocimiento e intereses. Se trata, por lo tanto, de un red similar a la Red Universitaria de Educación Especial argentina que promueve esta publicación

2. Doctor en Psicología. Profesor Titular de Universidad. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. España. gerardo.echeita@uam.es

3. Doctora en Pedagogía. Catedrática de Universidad. Facultad de Educación. Universidad de Sevilla. España. aparrilla@use.es

4. Doctor en Sociología. Profesor de Pedagogía de la Universidad de Girona y Director del Máster en Exclusión Social y Diversidad Cultural. fcarbonell@xtec.cat

ir más allá de una simple controversia sobre nombres o etiquetas, para centrarse en la esencia de la preocupación que, sin lugar a dudas, esa sí será compartida por la gran mayoría de los que analicen este texto. Esa preocupación no es otra que la de revisar si los discursos, los modelos de intervención y las prácticas educativas que dan significado y sentido a “la educación especial” en sentido amplio y en todas sus dimensiones (también en la académica), contribuyen decididamente a: a) la mejora de la calidad de vida (en el sentido amplio y preciso con el que hoy se entiende esta expresión (Verdugo y Shallock, 2004), de aquellos a los que deberían servir; y b) a la mejora de la calidad y equidad del sistema educativo.

A este respecto la posición que mantendremos en este texto es que la existencia de políticas educativas sectoriales en materia de atención a la diversidad del alumnado (educación especial, educación compensatoria, educación intercultural, educación para la igualdad de género,...), las que podríamos llamar también “focalizadas”, parafraseando el término usado por Castell (2004), al centrarse sobre los problemas relativamente limitados que plantean “los diversos”, no sólo contribuyen a un ineficiente aprovechamiento de los siempre escasos recursos educativos puestos al servicio de cada grupo, sino que, sobre todo, deja sin cuestionar o controlar los procesos desencadenantes de la “exclusión educativa” entendida ésta en los términos que definiremos más adelante.

Esto es, y en consonancia con la tesis de Gentili (2002) o Castell (2004, pág. 61), ocuparse sólo de las consecuencias de estos procesos –es decir, ocuparse de los diversos o de los excluidos según queramos aproximarnos a esta realidad– moviliza básicamente respuestas técnicas (aunque ello no quiere decir que sean fáciles de encontrar ni innecesarias), consolida los “especialismos”⁵ y debilita la acción sinérgica, “la fuerza para el cambio” que podría proceder de la unión de los excluidos y de los profesionales críticos

con los actuales mecanismos. Con todo ello y sobre todo, se contribuye, a la larga, a mantener el estatus quo del sistema y la baja calidad educativa de “los afectados” que, en teoría, se pretendía mejorar. Por el contrario, ocuparse de los procesos comunes que afectan negativamente a la calidad de su educación exigiría el cuestionamiento de la integridad de la política educativa desde un marco de referencia compartido, una tarea, por otra parte, de incuestionable envergadura y en sí misma controvertida y conflictiva.

En efecto lo sería porque tendría que ocuparse de las barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación, como se refieren a ellas Booth y Ainscow (2002), o de los procesos que impiden la igualdad de oportunidades y son contrarias al respecto a la diversidad que menciona Carbonell i París (2002), y que, en todo caso, existen en nuestras culturas y prácticas escolares. Habría de ocuparse de las concepciones de los actores en juego que mantienen los estereotipos, los prejuicios y la discriminación que tanto condiciona la acción educativa dirigida a algunos escolares particularmente vulnerables (Pozo, 2006). Habría que ocuparse igualmente de los deficientes procesos de formación inicial y permanente del profesorado (en la línea de lo señalado reiteradamente en las conclusiones de un incontable número de trabajos). También habría de ocuparse de la estructura academicista del currículo existente en la mayoría de nuestros países (Arnaiz, 2005; López Melero, 2004), sin olvidar de ser crítico con la burocrática organización escolar que atenaza a colegios o institutos tanto de educación primaria como de secundaria (Fernández Enguita, 1999).

A nuestro juicio se trata también de un debate oportuno en el tiempo. Por todo el mundo (en España, por ejemplo, de forma perentoria a tenor de los requerimientos que impone el llamado proceso de armonización del Espacio Europeo de Educación Superior, EEEs), están en marcha procesos de cambio o reforma de los planes de estudio de los grados y posgrados

5. Entendemos por especialismo la actitud profesional de llegar a creer que, focalizando la investigación y la intervención en un problema, con desprecio de sus conexiones respecto del conjunto, el problema se resolverá satisfactoriamente y, si no se resuelve, al menos se dispondrá de un conocimiento o una interpretación correcta y en profundidad de aquella realidad.

que afectarán a la formación inicial (y permanente) del profesorado tanto de educación infantil, como de primaria o de secundaria. En este sentido los académicos implicados en esta tarea estamos enfrentados, aunque suene algo grandilocuente, a una responsabilidad histórica con relación a nuestra función de contribuir a sentar en el profesorado en formación las competencias necesarias para que desde el inicio estén en condiciones de planificar, desarrollar y evaluar una enseñanza escolar que responda a los grandes principios educativos de equidad, igualdad de oportunidades e inclusión educativa establecidos en nuestras leyes educativas y en los tratados internacionales que nos orientan y nos comprometen, como es el caso de la recién aprobada convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, (UN, 2006), cuyo principios deben ser asumidos e incorporados por los países que la signen:

Artículo 24. Educación

Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (UN, 2006).

La oportunidad del debate se refuerza, por otra parte y “si de muestra vale un botón”, cuando observamos con sentido histórico crítico lo hecho al respecto en la anterior reforma universitaria española de los planes de estudio que más nos afectan (la de 1991) y lo aportado desde ella a lo largo de los últimos veinte años de políticas de integración escolar en nuestro país (Molina, 2004, Parrilla, 2007). Por todo ello creemos que está muy justificado no despreciar en estos momentos ninguna oportunidad para confrontar nuestras supuestas buenas intenciones con las consecuencias reales que las mismas tienen sobre el derecho de todas y todos los alumnos a una igualdad educativa de

calidad, como bien han apuntado Bonal, Escombra, & Ferrer, (2004). En todo caso otros análisis enriquecedores de este debate pueden ser los de Escudero y Martínez, (2004) y Escudero (2006).

Queremos destacar también que éste puede ser un debate enriquecedor que pueda ayudar a tender distintos puentes -académicos, disciplinares y profesionales- a nuestro juicio imprescindibles para poder enfrentar con alguna esperanza la tarea que nos convoca. Ocurre que la realidad cotidiana de los centros y las aulas en las que se desarrolla como diría Darling-Hamond (2001), una acción educativa controvertida, impredecible, compleja y difícil donde las haya, no se identifica en exclusiva con ninguna de las Área de Conocimiento desde las que correspondía impartir las materias formativas que deberían haber preparado al profesorado para esa empresa, ni conoce ni comprende bien las disputas y las rencillas entre “pedagogos” y “psicólogos” (por comprensibles que estas pudieran ser), siempre incruentas pero a veces encarnizadas que se libran en los despachos de las facultades de educación o de psicología, ni pierden mucho tiempo en dirimir hasta dónde llegan las bases pedagógicas y disciplinares de su acción y dónde empiezan las psicológicas o sociológicas.

Lo que muchos profesores y familiares sí aprecian, a veces con resignación y a veces con rabia, es que el conjunto de alumnos y alumnas que comparten dificultades escolares, en ocasiones idénticas o muy próximas y al margen de la etiqueta que les intenta caracterizar, se enfrentan a barreras escolares semejantes y que a todos ellos les afectan negativamente por igual, entre otros muchos procesos, las políticas cicateras de recursos, los procedimientos de supervisión educativa y de apoyo o asesoramiento profesional burocratizados, la falta de incentivos para la innovación o la ausencia de espacios y tiempos de los docentes para reflexionar individual y colectivamente sobre las causas y razones que les permitan comprender lo que hacen y cómo mejorarlo de forma sostenida sin morir en el empeño.

En definitiva, el mundo de ahí afuera no resiste nuestros análisis uni-dimensionales (pedagógicos, sociológicos, psicológicos) parciales o excluyentes y que, a la larga, sólo nos debilitan a todos y nos empobrecen intelectualmente. Más bien creemos que “pide a gritos” que se refuercen los propósitos y las iniciativas multidisciplinares, complementarias y convergentes, tanto entre académicos como entre profesionales, que con distintos saberes quieran compartir –sinceramente y con responsabilidad– un propósito común que les supera individualmente: el bienestar, la calidad y la equidad educativa de todo el alumnado, sin exclusiones ni eufemismos en el “todos”.

Son estas razones las que soportan el hecho de que este texto esté firmado por tres personas que proceden, en efecto, de campos disciplinares distintos y de “sectores” y trayectorias profesionales también distintos, pero que compartimos lo esencial de estas premisas y sus fundamentos –que es lo que este texto pretende presentar–, lo que no es óbice para que también existan entre nosotros, como esperamos que existan entre nuestros interlocutores, algunos aspectos discrepantes o dudas razonables sobre lo que hoy pensamos al respecto, siendo como somos fieles seguidores del mensaje del poeta Bertolt Brecht: “loada sea la duda”. Unas y otras dudas deben de encontrar su momento y su razón de ser, precisamente, en el debate que se quiere promover.

En último término un debate se propicia, sobre todo, si hay buenas preguntas que enciendan las ganas de reflexionar y compartir mediante el diálogo igualitario (Flecha, 1994) los argumentos a favor y en contra de seguir pensando si tiene sentido seguir utilizando la “educación especial” como marco de referencia académico, profesional y práctico, o bien si está llegado el momento de propiciar una reconceptualización sustancial (Andrews et al., 2001) no sólo de ella, sino también del resto de las políticas sectoriales en aras de un marco de referencia común más potente a la hora de estructurar con-

cepciones y prácticas educativas que promuevan la igualdad efectiva de todo el alumnado, no sólo la nominal.

2. ¿Qué aporta hoy el adjetivo “especial” al sustantivo educación?

Nada positivo, a nuestro entender, si atendemos a las consecuencias que esa etiqueta genera –como tantas otras–, y que no son otras que las de reforzar unas concepciones hacia la diversidad del alumnado que en nada favorecen la tarea de promover la igualdad – en este caso educativa – de aquellos sobre las que se depositan. Como señala Carbonell (1995, pág. 47), en un aula todos los alumnos y alumnas son diversos y distintos entre sí. Pero, lamentablemente, algunos de ellos son vistos como diferentes, no tanto por su diversidad específica, sino por la valoración (más o menos tácita o explícita, positiva o negativa), que de esa diversidad hacemos. Mientras que la diversidad es el fruto de la constatación objetiva (como los temas de una biblioteca, que no son mejores o peores entre sí, sino simplemente distintos), la diferencia se debe a nuestra valoración, siendo que ésta no es natural sino que se aprende y, por lo tanto, se enseña, se transmite a través de los repetidos momentos y experiencias de valoración de la diversidad que se generan en los procesos de interrelación que configuran el desarrollo y el aprendizaje humano. Valoramos (y se enseña a valorar a los niños desde pequeños), más o menos, mucho o poco las cosas y las personas distintas que nos rodean y, a partir de esa valoración algunos empiezan a ser diferentes.

En este sentido el calificativo de “especial” no ha hecho sino contribuir a connotar negativamente, a estigmatizar la diferencia que supone la discapacidad,⁶ término que ya de por sí bastante hace para transmitir el prejuicio de lo carencial, de lo que no se tiene, de lo que les falta a “éstos” a determinados alumnos para llegar a ser “aquellos”, esto es, alumnos “normales”. Aunque ciertamente en lo que sí son diferentes estos alumnos de sus compañeros es en que tienen menores posibilidades

6. No digamos cuando se usaban otros términos afines como subnormal, deficiente, disminuido (utilizados formalmente hasta no hace tanto tiempo, pero que aún permanecen en la opinión pública), o el no menos negativo pero más moderno de minusválido. Obsérvese, por otra parte, que lo que debería ser, en el peor de los casos un adjetivo que acompañara a “persona, joven, niño, alumno, alumna...” termina convirtiéndose en un sustantivo (minusválido, disminuido, discapacitado, etc.). Un proceso de etiquetación negativa, por otra parte, al que tampoco escapan otros grupos de alumnas y alumnos en situaciones de desventaja o vulnerabilidad, como es el caso, por ejemplo, del alumnado cuyos padres son inmigrantes.

de acceso a la educación y menores derechos cuando están dentro, así como, posteriormente, a la salud, al trabajo, o a la vivienda, en definitiva, tienen menos facilidades para vivir con dignidad, hechos todos ellos que, en estos momentos, configuran la forma más clara de exclusión en nuestra sociedad (Castell, 2004).

Y estas diferencias se manifiestan a través de unas desigualdades arbitrarias, injustas que se mantienen y consolidan a través de las variadas formas que adquiere la exclusión sistemática de determinados colectivos de una verdadera igualdad de oportunidades respecto a los miembros de los grupos excluyentes, para poder decidir, diseñar y desarrollar sus proyectos de vida... La erradicación de las causas que provocan las desigualdades debe ser el objetivo último de cualquier proyecto de intervención educativa y social. (Carbonell, 1995, p. 48).

Y lo negativo de esa etiqueta de “especial” se aplica por igual al más moderno de los términos que venimos aplicando desde mediados de los años ochenta: esto es, al término de alumnos con necesidades educativas especiales. Apreciamos ahora con mayor claridad, como hacían entre otros Corbett, (1994, 1996) o Ballard (1999) hace ya tiempo, que el continuo uso del término especial o el moderno de necesidades educativas especiales (o específicas) sigue haciéndonos asumir la división entre aprendices “normales” y “menos que normales” o “desviados”, al tiempo que refuerza la visión dicotómica, medieval, de la diversidad humana (lo que es deseable frente a lo indeseable, lo indispensable frente a lo que resulta dispensable, o lo valioso frente a lo inferior), lo que, a la larga, inhibe el desarrollo de políticas más igualitarias e inclusivas. Y ello repercute también en el aislamiento de la educación especial o la educación compensatoria en su caso - en tanto que dispositivos o entes administrativos -, en el marco de las estructuras generales de la educación ordinaria o regular, lo que expli-

ca su históricamente limitada capacidad para incidir significativamente en ésta con vistas a que pueda asumir los presupuestos que aquellas precisan para el cumplimiento de sus supuestas finalidades:

La cultura de separar la educación especial de la ordinaria continuará mientras el término “especial” forme parte del vocabulario de la educación (Ballard, 1999, p.3).

Por otra parte, no estamos haciendo nada estafalario con esta afirmación, pues la propia Mary Warnock (1982), apenas cuatro años después de la publicación de su famoso informe, que tantas veces hemos citado unos y otros en calidad de referente intelectual para la primera modernización de la educación especial, fue la primera en reconocer su falta de precisión y utilidad:

Tal vez la razón principal de la actual pobreza evidente de las necesidades especiales está en su definición..., o mejor dicho en su falta de definición....El concepto de “necesidad especial” encierra una falsa objetividad. Porque una de las dificultades principales y desde luego casi abrumadora, es decir quién es el que tiene necesidades especiales, o que significa especial (Ob cit, p. 372. citado en Slee, 1998, p. 137).

La cuestión de fondo no es, por otra parte, sólo si estos términos son imprecisos sino la de qué perspectiva educativa sostienen respecto a la cuestión de la diversidad del alumnado en la educación escolar (Echeita y Simón, 2007). Y, en este sentido, como nos han señalado Booth y Ainscow (2002), en el marco de sus análisis sobre la inclusión educativa, seguir hablando de alumnos con necesidades educativas especiales refuerza una perspectiva esencialista y estática respecto a los procesos de desarrollo y aprendizaje (Coll y Miras, 2001), que tiende a poner el énfasis en unas dificultades del alumno aparentemente poco modificables y a focalizar en ellos la atención educativa, lo

7. La noción de perspectiva es muy importante en la comprensión del mundo social. Ainscow (1998, p.8) se refiere a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo qué vemos (y por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), cómo lo interpretamos y en consecuencia cómo actuamos al respecto. Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de concepciones y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social (Pozo, 2006).

8. Véase, si no, como la mayoría de las unidades administrativas que existen en Ministerios o Consejerías de Educación con el objetivo de “atender a la diversidad” se centran exclusivamente en colectivos “especiales” o singulares de alumnos, en las medidas paliativas que estos precisan y en la organización de los dispositivos organizacionales para “atenderlos”: grupos específicos, aulas de adaptación curricular, programas de inserción lingüística, etc.

que contribuye, de rondó, a sacar del foco de los planes de acción para mejorar su educación aquellos valores y procesos escolares de baja calidad que, al interactuar negativamente con las características y circunstancias individuales de algunos alumnos, generan la desventaja, la desigualdad y la exclusión que muchos sufren. Este análisis, que enfatiza la responsabilidad social e institucional en la construcción de la exclusión ha sido, precisamente, el núcleo de la denominada perspectiva social de la discapacidad (Barton, 1998; Oliver 1996). Desde ésta el eje de la acción educativa y política debe ser la transformación y el análisis crítico de los procesos que conducen a la exclusión. Parafraseando el análisis de Pablo Gentili (2002), no se trata de nuevo, como en el caso de las políticas hacia la pobreza, de “atender a los pobres” (a los alumnos diversos) sino a las causas que originan y mantienen la pobreza (la exclusión educativa).

En todo caso no nos gustaría que el debate se centrara exclusivamente en esta cuestión terminológica que acabamos de esbozar -por importante que sea a la hora de transmitir determinado modo de comprender y actuar en la realidad- sino precisamente en los parámetros que han de configurar prácticas educativas de mayor calidad para todos.

3.- ¿Igualdad de oportunidades o igualdad de posibilidades?

Entre los defensores de las “etiquetas” ha estado siempre muy presente el esquema de que tales etiquetas y los procesos diagnósticos que las sustentan han de servir y sirven para garantizar los recursos financieros que permitan proveer a los centros escolares o al profesorado de los medios y las ayudas específicas que requieren determinados alumnos para que puedan recibir una enseñanza de calidad (sean en unos casos ayudas técnicas para éstos, formación en competencias profesionales específicas -enseñar el castellano como L2, por ejemplo- o nuevos profesionales educativos; mediadores socioculturales, psicopedagogos, etc.). Se trata de una

preocupación razonable y muy necesaria pues, como todos sabemos, nada sería más injusto que tratar por igual a quienes sufren desigualdades. Ahora bien ello no justifica la complacencia con el esquema vigente (diagnóstico>dictamen y reconocimiento de n.e.e.,> adscripción de recursos por la vía de su localización en determinados centros o por acumulación, esto es, mediante esquemas de provisión del tipo, “por cada X alumnos con determinadas características se necesitan Y recursos específicos”, por lo general profesorado de apoyo), que resulta a todas luces:

- discriminador, (ya que actúa, por lo general, con un criterio de “todo o nada”, lo que genera que determinados grupos de alumnos queden fuera del criterio – porque sus supuestas dificultades son “menores” y que, por ello, reciben un trato desigual respecto a sus necesidades de apoyo educativo);
- desajustado, pues se maneja con un criterio de previsión que siempre llega tarde y mal frente a la dinámica social de los centros escolares;
- injusto, pues supedita los derechos inalienables del alumno a las partidas presupuestarias y que, a la larga, resulta...
- ineficiente, pues invierte más tiempo, esfuerzo y dinero en lo paliativo que en lo preventivo y, por ello, contribuyen más que nada al mantenimiento del estatus quo del sistema.

En este sentido es urgente que miremos en algunos otros ámbitos de la llamada lucha por la igualdad, para estimular nuestra propia creatividad. A este respecto, y como nos recuerda de nuevo Ballard (1999), recogiendo las ideas de Cook & Slee (1994/95), no parece que la vía seguida para la mejora de la educación de las niñas y las mujeres se haya producido por ese camino, esto es, por la vía del diagnóstico individual de los niveles de “disfeminidad” (“femaleness”), para identificar las “necesidades especiales” de esas estudiantes, sino a través de cuestionar y denunciar la discriminación de género en el currículo y en la enseñanza. El conocimiento necesario para esta transforma-

ción ha sido ideológico, como debe serlo también en este caso, y está localizado en el pensamiento feminista y en la acción política que se opone al machismo, como en el ámbito que nos ocupa debería oponerse al “minusvalismo” si se nos permite el neologismo. Un enfoque que ponga el énfasis de la acción en la consideración de la discapacidad (o de cualquier persona en situación de vulnerabilidad con independencia de su adscripción a determinada categoría) como una cuestión de derechos humanos y secundariamente, en las necesidades específicas que estos puedan demandar (De Lorenzo y Pérez Bueno, 2007).

Pero sabemos bien que unos recursos – también los financieros– indispensables, son condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar la equidad educativa. La educación obligatoria tendría que pretender como objetivo principal e irrenunciable, proveer a todo el alumnado de las competencias indispensables para poder vivir y convivir en sociedad con autonomía y dignidad. En cambio, el objetivo principal parece ser otro, por muchas razones. Razones que nos remiten casi siempre a la ideología neoliberal que defiende la competitividad, el libre mercado y el sálvese quien pueda, en un naufragio en el cual los privilegiados acaparan los salvavidas. El objetivo principal y casi exclusivo de muchos centros es el de preparar eficientemente para los ciclos educativos posteriores, objetivo sin duda importante, pero que en la educación obligatoria tendría que pasar a un segundo lugar en la lista de prioridades. Tendría que ser mucho mayor la exigencia de que todo el alumnado lograra esta igualdad en el dominio de las competencias básicas. En la actualidad sabemos que estamos muy lejos de conseguir este objetivo. Para hacerlo, “es importante revisar los programas a la baja” –nos dice Dubet– porque los programas están contruidos según la lógica de la excelencia, como si todos los alumnos tuvieran que acceder a la universidad, independientemente de lo que una abrumadora mayoría de alumnos puede asimilar” (Dubet, 1998, p.107).

Nos parece, pues, muy importante esta matización: lo que hace falta exigir no es sólo la igualdad en el acceso a la educación, o una igualdad de oportunidades teórica, a partir de determinadas discriminaciones positivas, sino una igualdad efectiva en la adquisición de las competencias básicas. Por esto, se impone una revisión del concepto de equidad escolar, recordando una vez más que nos estamos refiriendo exclusivamente al periodo de escolarización obligatoria, y a los centros (públicos y concertados) financiados con los impuestos de todos. Una justicia escolar que no tiene que consistir en dar a todos lo mismo, ni tampoco dar a cada cual según sus capacidades (como se pretende hacer en algunos métodos educativos, que lo único que consiguen es acrecentar las desigualdades), sino dar a cada cual según sus carencias. No es por caridad ni por altruismo progresista que todos los centros sostenidos con recursos públicos (y por lo tanto todos sus profesores y profesoras), tienen que hacer lo posible para conseguir esta equidad de resultados al final de la educación obligatoria; están obligados a hacerlo por ley. Nada menos que por la Constitución, que en el artículo 9.2 dice textualmente:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los cuales se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social” (Constitución .Española, 1977).

Así pues, si bien cada profesor o profesora es libre, indiscutiblemente, de tener la ideología que le parezca más adecuada y de actuar como le parezca mejor en su vida privada, en su actividad profesional, en el supuesto de que lo ejerza en el periodo de escolarización obligatoria y lo haga en un centro sostenido con recursos públicos, nos parece fuera de duda que tiene la obligación legal de implicarse en la promoción de las condiciones (en su aula, en su centro) para que la libertad y la

igualdad del individuo, y de los grupos en los cuales se integra, sean reales y efectivas. Zygmunt Bauman, el prestigioso sociólogo de origen polaco, ha escrito:

Se mide la capacidad de un puente para soportar el peso, por la fuerza de su pilar más débil. La calidad humana de una sociedad debería evaluarse por la calidad de vida de sus miembros más débiles (Barman, 2001, p.95).

Siguiendo su consejo, deberíamos evaluar la auténtica calidad de un sistema educativo (o de un centro concreto), comprobando su eficacia a la hora de garantizar más y mejores oportunidades y competencias a aquellos que están más excluidos (Carbonell, 2005, p.38). La pregunta entonces para nuestro debate es evidente: ¿nuestros centros escolares acentúan las desigualdades entre el alumnado, o las disminuyen consiguiendo los objetivos de equidad exigidos por las leyes? Para responderla, se imponen nuevos criterios en la evaluación de los centros educativos, a partir del trabajo realizado con “el pilar más débil”. En este sentido, no estaría de más que nuestras fuerzas convergieran en la tarea de ayudar a construir y validar herramientas capaces de evaluar y medir el valor añadido que, en términos de equidad, un sistema o un centro educativo otorga a su alumnado. De manera que debería ser mucho mejor valorado el sistema, el centro –o el aula– que a partir de una alta concentración de alumnado vulnerable o en riesgo de exclusión consiguiera resultados medios, que aquel que contando con un alumnado de las clases medias-altas consiguiera resultados buenos. Desde el ámbito de los estudios sobre la discapacidad se cuenta con algunos modelos que pueden ser fuente de inspiración para esta tarea (Peters, Johnstone & Ferguson, 2005) y también disponemos de instrumentos que nos ayudan a evaluar los procesos de inclusión educativa con objetivos de mejorar los centros en esa dirección (Duk y Narvarte, 2008).

4. ¿Colaboración o especialización?

Un núcleo de contenido central en este

debate es el de cómo articular lo que de común y compartido tienen todos los alumnos y alumnas en el marco de su intrínseca diversidad –el derecho inalienable al acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo en condiciones de igualdad de oportunidades y con calidad– y el mantenimiento de las medidas específicas de distinto tipo que distintos grupos o individuos precisan para garantizar el goce y el ejercicio de dicho derecho.

Un aspecto clave para resolver este dilema está, a nuestro parecer, en orientar la estructura del sistema y las competencias del profesorado en la dirección de asegurar al profesorado tutor de cualquier etapa educativa la confianza en su tarea como docente de todos sus estudiantes y en capacitarle para articular procesos de colaboración eficaces y eficientes (no de simple dejación, reparto o traspaso de su responsabilidad), con otros profesores y profesionales con competencias específicas al servicio de las necesidades educativas singulares de algunos alumnos. Con ello nadie está proponiendo que todo el profesorado tenga que adquirir plenas competencias en cualquiera de los ámbitos de especialización requeridos para responder a las necesidades educativas e idiosincrasias de todos sus estudiantes.

Este planteamiento ni es práctico, ni es posible llevarlo a cabo, ni es necesario y, es más, sólo genera más confusión a la ya de por sí compleja tarea de promover una educación más inclusiva. Por otra parte, esta dinámica colaborativa, inherente al desarrollo de prácticas inclusivas tal y como nosotros las entendemos, refuerzan la importancia que en el ámbito educativo deben tener los procesos sociales a través de los que se diseñan y desarrollan esas mismas prácticas. La negociación, el debate, la discusión, la construcción compartida de significados y de conocimiento son herramientas y metodologías que suponen afrontar las prácticas educativas entre los profesionales de manera distinta a la habitual, desde los planteamientos que defienden la especialización y sectorización de intervenciones.

En convergencia con este enfoque, la intervención educativa debe avanzar de manera sustantiva y simultáneamente en una doble dirección. Por un lado en la tarea de diseñar entornos de aprendizaje “universales”, accesibles para todos, en la lógica del llamado “diseño para todos” y que en el ámbito escolar se está llamando Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2008). Por otro lado y de forma complementaria, en cuanto a la capacidad de planificar, implementar y evaluar en un verdadero marco común, propuestas educativas acordes con las aptitudes, intereses y motivaciones individuales de cada alumno o alumna, en consonancia con lo que se está llamando “planificación personalizada” (Ruiz, 2008), pero sin que ello sea de nuevo el argumento para acciones educativas que separan a los estudiantes o que terminan empobreciendo los espacios para el trabajo y el encuentro en común, aquellos donde tanto la identidad personal como las competencias sociales y relacionales nacen y se refuerzan. Complicado dilema donde los haya.

Todo ello pone en evidencia la ineludible tarea de someter las propuestas de formación inicial del profesorado (y de los llamados a ser considerados profesionales especializados en la supervisión, el asesoramiento psicopedagógico, el apoyo educativo o la intervención psicossocial), a algunas preguntas cuya respuesta ya no puede dilatarse: ¿estamos preparando adecuadamente a los futuros maestros, profesores y profesionales de la intervención psicopedagógica o social para que unos y otros se sientan capacitados y responsables ante la tarea de enseñar a grupos diversos de alumnos, con equidad y calidad? ¿Su programa de estudios contribuye a reforzar las necesarias competencias colaborativas que esta tarea demanda, o por el contrario, refuerzan perspectivas y modelos de actuación contrarios a esta finalidad? ¿Se facilita esta empresa desde propuestas formativas calificadas como “de educación especial” habida cuenta del modelo de relación entre maestros y especialistas que viene siendo habitual desde este enfoque?

La construcción de un auténtico trabajo en red (Parrilla, 2005, Fernández Enguita, 2007), que permita y promueva la colaboración del profesorado a distintos niveles para la innovación y el desarrollo profesional, así como la implicación de la comunidad circundante, son parámetros imprescindibles para encauzar los dilemas que nos ocupan. Al respecto no conviene perder de vista que siempre resulta más fácil invocar las virtudes del trabajo colaborativo que llevarlo a cabo, razón por la cual resulta evidente la necesidad de un mayor apoyo investigador para desentrañar las condiciones y los procesos que pueden promover dicha colaboración eficiente.

En último término bien podríamos parafrasear aquello de que “nada de lo humano nos es ajeno”, en el sentido de que nada que concierna al sistema educativo, precisamente por su carácter sistémico, puede ser ajeno al debate sobre la meta de una educación de calidad con equidad.

5. Promover la inclusión educativa como estrategia para avanzar hacia una educación de calidad para todos

Tal vez algunos compartan que el adjetivo “especial” no es ya el más pertinente a los fines perseguidos, pero ello no tiene por qué significar que no sea oportuno seguir manteniendo las políticas educativas sectoriales, adecuadamente remozadas. En este sentido, seguramente muchos consideren que la llamada “educación inclusiva” vendría a cumplir esta función modernizadora respecto a la educación especial habida cuenta, por otra parte, de que una parte significativa de los esfuerzos de ésta se han encaminado en los últimos años a promover la integración escolar de alumnos y alumnas que hasta hace poco eran escolarizados en centros segregados.

A nuestro parecer hay importantes razones que justifican la necesidad y la oportunidad de avanzar hacia un marco común que supere el esquema vigente de un “sistema educativo con añadidos” o de varias vías (EASDE, 2003). Ya hemos aludido en la Introducción a las consecuencias de las políticas sectoriales que, sin demérito de

los logros que han proporcionado a determinados alumnos, han contribuido poco a que, en su conjunto, nuestros sistemas educativos estén mejor preparados para responder con equidad a la diversidad del alumnado.

Por otra parte, la presión para el cambio que se precisa para poner en marcha procesos de mejora e innovación educativa se dispersa de forma evidente cuando cada grupo (los alumnos de n.e.e, los alumnos inmigrantes, los alumnos de compensatoria, los alumnos con altas capacidades, etc.), con sus defensores, especialistas y familiares a la cabeza se preocupa sólo de sus asuntos, necesidades e intereses .

En este sentido la alternativa que se nos antoja necesaria y urgente es la de unir fuerzas, estrategias y marcos de acción que nos permitan revertir estas situaciones. Surgen entonces las preguntas de cómo presentar esta alternativa; si una expresión como la de educación para la inclusión es pertinente o, por el contrario, pueda verse como antes se ha apuntado como una simple modernización de “la vieja educación especial, o compensatoria”. Al mismo tiempo, no faltan iniciativas innovadoras por todo el mundo que, sin aludir a dicha denominación, responden, sin lugar a dudas, a la esencia de lo que en todo momento nos preocupa: promover una educación de calidad para todos. Es el caso, por no salir de nuestras fronteras, del movimiento de Comunidades de Aprendizaje (Elboj; Puigdellivol; Soler, & Valls, 2002) o, en buena medida también, el del Proyecto Atlántida (Bolívar, 2002), amén de un sinnúmero de experiencias individuales de centros escolares repartidos por toda la geografía del estado y “sin apellidos” o pertenencias específicas (Montolio y Cervellera, 2008).

Pero, no deja de ser paradójico que resulte más fácil decir lo que no es la educación inclusiva (un simple cambio de denominación para la educación especial), que lo que sí es, o dicho en otros términos, resulta complejo definirla con cierta precisión. A tal fin, lo primero que ha de señalarse es que en realidad tiene muchos signifi-

cados o facetas (Cuadro N° 1. Booth, Nes & Stromstad, 2003); es más un poliedro de múltiples caras que una figura plana, razón por lo cual todos ellos contienen algo de su esencia pero ninguno agota el significado pleno de la misma, que finalmente, como nos ha enseñado el profesor Booth (2006, p. 211) tiene que ver, de fondo, con “el proceso de tratar de llevar determinados valores y principios éticos a la práctica en la vida de las aulas y de los centros escolares”.

Cuadro N° 1

Inclusión significa o implica: Diversidad y, por lo tanto, que:

- La inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, pero les concierne a todos los alumnos en la escuela.
- Aprender la diversidad humana como un valor.

• Hay que minimizar la categorización.

Aprendizaje y participación y, por lo tanto:

- Remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan al profesorado tanto como a los alumnos.
- Supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local.
- El derecho de todos los estudiantes a aprender.

Democracia y, por lo tanto, que:

- Todas las voces deberían ser oídas.
- La colaboración es esencial en todos los niveles.

La escuela como totalidad y, por lo tanto, que:

- Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela. No deberían ser consideradas las primeras aquellas que existen dentro de los aprendices individuales.
- Todos son aprendices: profesores, miembros de la administración y los servicios, estudiantes y miembros de la comunidad.
- Inclusión no es sólo acerca de las prácticas escolares, sino también respecto a la cultura y a las políticas de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema.
- Es la escuela como sistema la que tiene que cambiar.

9. Ello nos recuerda mucho a aquello contra lo que quería advertirnos el poema de Martín Niemoeller atribuido erróneamente a Brecht: “Primero vinieron a por los judíos y no dije nada porque no era judío. Después vinieron a por los comunistas y no dije nada porque no era comunista. Más tarde vinieron a por los sindicalistas y no dije nada porque no era sindicalista. Luego vinieron a por los católicos y no dije nada porque era protestante. A continuación vinieron a por mí, reaccioné y grité, pero ya era demasiado tarde: ya no quedaba nadie que hiciese algo por mí... LUCHAD, LUCHAD ANTES DE QUE NO QUEDE NADIE QUE HAGA ALGO POR VOSOTROS.

Un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto y, por lo tanto:

- La inclusión y la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad.
- Es una cuestión política y, por ello, controvertida.
- Es un proceso continuo, no un estado que pueda ser alcanzado, ni un certificado que una vez que se adquiere no se puede perder.

Booth, Nes y Stromstad (2003, p.168)

Por otra parte, la experiencia de los centros escolares que están en movimiento hacia esa meta siempre móvil que resulta ser la inclusión educativa (Ainscow, Booth & Dyson, 2006), nos está enseñando que no tiene sentido tratar de definir lo que es inclusión educativa si es con la pretensión de imponer, desde fuera, una definición estándar o hacer prevalecer una de las facetas anteriores. En este proceso lo relevante, en último término, es lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes (económicos, políticos, culturales, etc.), cuando ello es el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática, a través del diálogo igualitario de quienes forman cada comunidad educativa comprometida (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Nilhom, 2006). Dicho en otros términos, esta empresa de intentar ser más inclusivos en la vida escolar no debería enfocarse por nadie como una película de “buenos y malos”, de “ser o no ser”, sino como búsquedas y compromisos singulares y honestos con valores democráticos y en función de las propias circunstancias ¹⁰.

No obstante, una perspectiva tan amplia respecto a la inclusión como la que se refleja en el Cuadro Nº 1, si bien es cierto que nos permite apreciar la riqueza, amplitud y alcance de la empresa que nos proponemos, también tiene el previsible inconveniente de que puedan quedar desdibujadas las acciones concretas y prácti-

cas que nos conduzcan a mayores logros y satisfacción en relación con la concreción de nuestros valores inclusivos. En este contexto la advertencia del profesor Ainscow (2005) de que “lo que se evalúa se puede conseguir” debe servirnos para abogar por una perspectiva más operativa sobre la inclusión, que al mismo tiempo que observamos el bosque –si se nos permite la metáfora–, nos permita centrarnos en los árboles concretos, que bien tengamos que remover o replantar.

5.1. La educación inclusiva en detalle: una propuesta evaluable

A estas intenciones se corresponde, a nuestro juicio, la propuesta más precisa que Ainscow, Booth y Dyson (2006 p. 25) hacen de inclusión educativa. Su definición hace referencia a tres variables relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante; la presencia, la participación y el rendimiento. En todas ellas la inclusión compromete una tarea ineludible de identificar y remover, en su caso, las barreras que desde distintos planos de la vida escolar, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de determinados alumnos en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro, precisamente, la presencia, el aprendizaje o la participación de éstos u otros estudiantes. Todo ello implica un proceso, a modo de dimensión ortogonal que se extiende en el tiempo, relativo a la tarea de planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar vinculados al objetivo de reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas escolares existentes de forma que progresivamente respondan con más equidad a la diversidad del alumnado en sus respectivas localidades, lo que conecta, a su vez, con la tarea de analizar y promover las condiciones internas que sostienen las culturas escolares proclives a dicha mejora. Cabe señalar, por último, que todas ellas requieren de la capacidad y el compromiso de hacer del diálogo igualitario la vía para resolver las tensiones, los dilemas y los conflictos que aflorarán en cada centro en el transcurso de su propia concreción del proceso de ser más inclusivos.

10. Y no pocas veces en el marco de políticas educativas nacionales que frecuentemente resultan contradictorias con los objetivos de una educación más inclusiva, (i.e. libertad total de elección de centros, ligas de clasificación de centros por resultados académicos, existencia de redes de centros públicos y subvencionados que compiten para hacerse con “los buenos alumnos”, escasez de recursos, políticas supuestamente bienintencionadas – como la creación de centros públicos bilingües – que con esa excusa excluyen de los mismos a todos aquellos alumnos que “bastante tienen con lo básico”, etc...).

Veamos con algún detalle estos elementos:

- La inclusión educativa se refiere a la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas. La presencia hace referencia a dónde son educados los estudiantes en el contexto de su localidad, en la medida que resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, por ejemplo, en la distancia. En este sentido las políticas y las prácticas de escolarización del alumnado más vulnerable (alumnado con discapacidad, inmigrantes, estudiantes cuya lengua materna no es la lengua de acogida, etc.), en términos de su ubicación en aulas o centros ordinarios versus específicos, son indicadores de inclusión/exclusión. Ello no debe interpretarse como que todos los centros deben escolarizar a todo tipo de alumnos o alumnas, pero no parece posible sostener un compromiso creíble hacia la diversidad del alumnado cuando en un centro éste sea esencialmente homogéneo y se elude el compromiso de escolarización de determinados alumnos. Como bien dicen Crahay y Monseur:

Si se permite que los alumnos hijos de padres inmigrantes se concentren en escuelas que acaben por especializarse en la acogida de esta clase de alumnos se corre el riesgo de dar vía libre al desarrollo de un proceso que se materializa en discriminaciones negativas (Crahay & Monseur, 2006).

Por participación se debe entender la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa indefectiblemente, entre otros procesos, por un adecuado bienestar personal y social y que reclama, por ello, conocer y tener muy presente la opinión, la voz de los propios aprendices (Ballard, 1999, Forteza, 1999; Susinos y Parrilla, 2004). El aislamiento, la exclusión de redes de relaciones sociales consistentes o la falta de amigos son señales inequívocas de exclusión, aunque frecuentemente invisibles

a los ojos de quienes no quieren verlo (Echeita, 2006 b). No olvidemos que la participación afecta de lleno al proceso de aprendizaje académico, a cómo los alumnos son considerados, o no, participantes activos en el desarrollo del currículo escolar (Pujolás, 2004). Por otra parte, hay que resaltar también que la exclusión social es la forma más frecuente de maltrato entre iguales (Del Barrio, Martín, Almeida & Barroso, 2003), con los devastadores y en ocasiones trágicos efectos que esta práctica tiene en la autoestima de los estudiantes que la sufren. Al hablar de participación cabe recordar, por último, que en la medida que los procesos de inclusión y exclusión educativa también tienen que ver con el conjunto de personas que forman parte de las comunidades educativas (profesorado, personal de administración y servicios, familias, etc.), los factores que inciden negativamente sobre la participación de cualquiera de ellos, también deben considerarse como factores contrarios al progreso hacia mayores cotas de inclusión educativa.

Y el rendimiento nos habla del qué, de la calidad de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos específicas. A tal fin, han de someterse a crítica, en primer lugar, las prácticas de elaboración de planes individuales o de adaptación curricular individualizada (ACIs) que rápidamente se conforman con lo básico o lo elemental –eliminado objetivos y contenidos educativos importantes y por tanto empobreciendo el currículo común establecido para todos–, antes de haber realizado todos los esfuerzos necesarios para enriquecer o diversificar las prácticas educativas o la organización escolar de forma que pudieran interactuar compensatoriamente con las condiciones específicas del alumnado. Por otra parte no está de más llamar la atención sobre la reiterada ausencia en las estadísticas nacionales, regionales o locales de datos empíricos que

permitan analizar el nivel de rendimiento de los alumnos más vulnerables o su nivel de logro al finalizar los ciclos o etapas educativas establecidas. No pocas veces, los alumnos considerados, por ejemplo, con necesidades educativas específicas o especiales o de compensatoria, son excluidos de las pruebas de evaluación estandarizadas, bajo la perspectiva de una mal entendida “consideración hacia sus necesidades específicas”, lo que impide sin embargo recoger evidencias fiables de su nivel de logro y por lo tanto, poner en marcha, en su caso, políticas efectivas al respecto cuando aquel resultara por debajo de sus posibilidades reales.

- La tarea de identificar y remover las barreras que puedan interactuar negativamente con las condiciones personales de los alumnos más vulnerables y en ese sentido condicionar su presencia, su participación y su rendimiento en condiciones de igualdad respecto a sus compañeros es nuclear en esta perspectiva sobre la inclusión. A tal fin ha de señalarse, en primer término, que es precisamente la presencia de determinados estudiantes más vulnerables en los contextos ordinarios la que nos permite tomar conciencia de cómo determinadas concepciones, prácticas, políticas y culturas, escolares se configuran como tales barreras. Por citar algún ejemplo bien conocido, en los últimos años se ha difundido extensamente (Vaughan, 2002), el trabajo de Booth y Ainscow (2002) conocido como *Index for Inclusion* y que ha resultado ser una herramienta de gran valor estratégico en manos de equipos seriamente comprometidos con la mejora de sus centros hacia valores más inclusivos. Desde la perspectiva de la educación intercultural uno de nosotros (Carbonell i París, 2002) ha elaborado el “Cuestionario I+P de Evaluación de Centros” con una orientación muy semejante. El proyecto *Inclusiva* que lidera la profesora chilena Cinthia Duk (Duk & Narvarte, 2008), es otra iniciativa muy bien estructurada en esta misma dirección.

- Finalmente y como consecuencia de lo anterior, la inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar rela-

tivo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad - incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión -, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. Las preguntas y tareas relacionadas con los procesos de cambio educativo, innovación y mejora se convierten entonces en cuestiones claves para el progreso hacia sistemas, centros y aulas más inclusivos (Stoll, & Fink, 1999; Murillo, y Muñoz Repiso, 2002; Ainscow, 2005).

A este respecto hay que resaltar que esta dimensión procesual de la inclusión y su componente temporal –el cambio lleva tiempo–, así como el hecho de que, en esencia, sea una “historia interminable” –los procesos de inclusión y exclusión educativa mantienen una relación dialéctica y están en permanente tensión, de forma que, por ejemplo, no pocas veces se avanza en la inclusión educativa de algunos alumnos y se retrocede en la de otros–, resulta una fuente asociada de tensión que contribuye a configurar el último de los aspectos definitorios de la inclusión, cual es su carácter dilemático (Norwich, 2008; Dyson & Millward, 2000).

- En efecto, a poco que reflexionemos al respecto resulta evidente que la aspiración por una educación más inclusiva es todo menos sencillo. Más bien resulta una empresa compleja (como la propia sociedad en la que nos desenvolvemos), incierta, sujeta a fuertes conflictos de valor y, por lo tanto, muy contradictoria y paradójica. Como nos recuerdan Dyson & Millward, (2000, p. 159 y siguientes), aspiramos a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero también bien adaptada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz, haciéndolo en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan

necesitar, para lo cual necesitamos tener disponibles recursos, medios y personas especializadas, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que con suma frecuencia con ellos se generan procesos de etiquetación, y discriminación de los implicados. En este marco las adaptaciones del currículo que pueden ser beneficiosas para algunos, pueden también perjudicar, en cierto grado, a otros que no las necesitan, y contenidos escolares socialmente valorados por la mayoría, pueden entrar en abierto conflicto con otros valores culturales presentes en el centro, tanto entre el alumnado como entre el propio profesorado. No menos incierto y difícil resulta señalar con nitidez cuál es la frontera entre conductas que responden a la intrínseca diversidad del alumno y que por lo tanto deban de ser “respetadas” y las que resultan “problemáticas” y seriamente perjudiciales para los compañeros y la convivencia escolar. En suma, una y otra vez el profesorado se ve enfrentado a dilemas de distinto grado y a distinto nivel –que se configuran como la esencia de la tarea la inclusión– y que lejos de tener una respuesta técnica, única o sencilla, obligan (deberían obligar) continuamente a las comunidades educativas implicadas a dialogar, negociar y reconstruir su significado en ese momento y lugar.

Cuando ello se realiza en el marco de modelos democráticos participativos, donde prima el diálogo igualitario, sustentado en el valor de los argumentos y no en la posición del que argumenta, (Flecha, 1997), si bien es cierto que no podremos “desde fuera” asegurar el resultado de la deliberación, será su forma de llevarla a cabo lo que dará validez y sentido al resultado de la deliberación final (Nilholm 2006). A este respecto es importante volver a recordar que es imprescindible enriquecer ese diálogo con la voz de los más débiles, de los menos escuchados y más marginados – los propios niños y jóvenes vulnerables– y que por ello y para ello es necesario recoger y amplificar su voz, como recogen diversos trabajos de investigación en esta

línea (Parrilla y Susinos, 2005; Susinos, 2007).

Para terminar quisiéramos reiterar que nos preocupa sobremanera la cuestión de que los dilemas inherentes a la tarea que nos proponemos se resuelvan con una suerte de involución hacia perspectivas que limiten de forma inaceptable el derecho inalienable de algunos alumnos y alumnas a esa “igualdad (educativa) de calidad”, a la que se refieren Bonal, Escombra y Ferrer (2004). Por ello participamos plenamente de la postura de Parrilla (2007), cuando sostiene que seguramente una forma eficaz de ayudar al avance de la inclusión educativa sea por la vía de denunciar la exclusión y resistir activamente a las fuerzas que invitan a la exclusión:

Quizás el discurso políticamente correcto – pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas - de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil, podría ser el análisis de las fuerzas internas y de los procesos de exclusión en el sistema educativo y en las escuelas. De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación y desigualdad entre alumnos (Parrilla, 2007, pág. 32-33).

Nos parece importante “denunciar la exclusión” porque constatamos a menudo una cierta resistencia a utilizar expresiones en negativo, especialmente al hablar de determinados temas socialmente sensibles. Parece como si hiciéramos un exorcismo al querer positivizar el lenguaje. A menudo buscamos eufemismos a las palabras que sirven para definir aquello que nos da miedo o que está prohibido. Pero claro está que la eufemización del lenguaje no será la estrategia más adecuada para cambiar una realidad que nos

incomoda. Esto si no llegan a ser tácticas contraproducentes. Al igual que Parrilla, García Canclini insiste en que hace falta plantear determinados temas sociales en clave negativa y adoptar la que siempre ha sido la perspectiva del pensamiento crítico: la carencia, la privación, la penuria. En definitiva: el punto de vista de los desfavorecidos (García Canclini, 2004, p.25).

Queremos pensar que el debate en el que, con toda modestia y honestidad, hemos entrado, sirva para repensar si el marco de la educación especial (y sus homólogos) es el adecuado para promover la inclusión o si por el contrario, pudiera ser parte del problema, en cuyo caso estaríamos haciendo lo correcto en denunciar una realidad incoherente con los valores que la sociedad, a través del legislador, ha proclamado solemnemente y por muy incómodos que podamos sentirnos con esta denuncia unos u otros. A la vez también queremos pensar que este acercamiento conjunto al tema pueda ser valorado y entendido como un primer envite a la hora de probar y ensayar la necesaria complementariedad de nuestras fuentes y modelos, así como un intento obligado, aunque complejo, de ser nosotros los primeros en tratar de ser coherentes con las ideas y valores propuestos.

Bibliografía

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.

ANDREWS, J.E., CARNINE, D., COUTHINO, M., EDGARG, E., FORNES, S., Fuchs, L.,

JORDAN, D., KAUFFMAN, J., PATTON, J., PAUL, J., ROSSELL, J., RUEDA, R., SCHILLER, E., SKRTIC, T. & WANG, J. (2001) Salvant les diferències al volant de l'Educació Especial Suports, 5 (1), 68-73.

ARNAIZ, P. (2005). Atención a la diversidad. Programación Curricular. Costa Rica: EUNED.

BALLARD, K. (Ed.) (1999). Inclusive Education: International voices on disability and justice. Londres: Falmer Press.

BARTON, L. (1998). Discapacidad y Sociedad. Madrid. Morata.

BAUMAN, Z. (2001). La sociedad individualizada. Madrid: Cátedra.

BOLIVAR, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática Cuadernos de Pedagogía, 317, 53-56.

BONAL, X.; ESCOMBRA, M.A. & FERRER, F. (2004). Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Ed. Mediterrània.

BOOTH (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). Index for Inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

BOOTH, T., NES, K. & STROMSTAD, M. (Eds.) (2003). Developing inclusive teacher education. Londres: Routledge Falmer.

BRODIN, J. & LINDSTRAND, P. (2007). Perspectives of a school for all. International Journal of Inclusive Education, 11(2), 133-145.

CARBONELL, F. (1995). Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid: MEC, Centro de Publicaciones.

CARBONELL, F. (2002). Para una educación obligatoria de calidad Cuadernos de Pedagogía, 315, 109-114.

CARBONELL, F. (2005). Educar en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela. Madrid: Ed. La Catarata, Colección Cuadernos de Educación Intercultural, número 9.

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

CASTELL, R. (2004). Encuadre de la exclusión En S.KARSZ (2004) La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices (pp. 57-58) Barcelona: Gedisa.

COLL, C. & 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.

CORBETT, J. (1994). Special Language and Political Correctness. British Journal of Special Education, 21 (1), 17-19.

CORBETT, J. (1996). The language of Special Needs. London: Falmer.

CRAHAY, M & MONSEUR, Ch. (en prensa): "Fins a quin punt l'alumnat immigrant és víctima de segregació escolar?" Ponencia presentada en la V edició del Simposi sobre Llengua, educació i immigració de Girona (2006).

DARLING-HAMMOND, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.

DE LORENZO, R. & PÉREZ BUENO, L.C. (2007) Tratado sobre discapacidad. Madrid: Aranzadi/Thomson.

DUBET, F. (1998). "L'école et l'exclusion" en AA VV (1998): L'école contre l'exclusion. París: Ed. Nathan.

DUK, C. & NARVARTE, L (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo. 6(2), (recuperado el 25/08/08).

DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (Eds.), Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

DYSON, A. (2006). Beyond the school gates: context, disadvantage and urban schools. En M. Ainscow y & M. West. Improving Urban schools. Leadership and collaboration. (pp. 117-129) Berkshire: Open University Press.

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

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. (2006a). Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones Madrid: Narcea.

ECHEITA, G. (2006b). 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. y SIMÓN, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el reto de su inclusión social. En L. Cayo Pérez & R de Lorenzo Tratado sobre discapacidad. (pp) Madrid: Aranzadi y Tomson.

ECHEITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo. 6(2), 9-18 (recuperado el 25/08/08).

ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL. I; SOLER, M., & VALLS, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: Graó.

ESCUADERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2004). Diversidad, equidad y educación compensatoria. Propósitos inconclusos y retos emergentes. Madrid. UNED.

ESCUADERO, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. Revista de Educación, 339, 19-42.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). La escuela como organización: agregado, estructura y sistema Revista de Educación, 320, 255-267

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.(2007) Redes para la innovación educativa. Cuadernos de Pedagogía, 374, 26-33.

FLECHA, R. (1994). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

FORTEZA, D. (1999). Controversias e interrogantes en torno a la diversidad en secundaria: las voces de los implicados. Revista de Educación Especial, 7-42.

GARCÍA CANCLINI, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Editorial GEDISA.

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

LÓPEZ MELERO, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.

MONTOLIO, R & CERVELLERA, L. (2008). Una escuela de todas(las personas) para todas (las personas) Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo. 6(2), 100-119 (recuperado el 25/08/08).

MORIÑA, A (2008). La escuela de la diversidad: Materiales de formación para el profesorado. Madrid: Síntesis.

MUNTANER, J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 36, 125-141.

MURILLO, J & MUÑOZ REPISO, M: (2002). La mejora en la escuela. Un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro/MEC.

NILHOM, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. European Journal of Special Needs Education, 21, (4), 431-446.

NORWICH, B, (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability international perspectives and future directions Londres: Routledge.

STOLL, L & FINK, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora. Barcelona: Octaedro.

OLIVER,(1996). Understanding disability: from theory to practice. Basinsgtoke: Mcmillan.

PARRILLA, A. (2005). De la colaboración a la construcción de redes. En N. Martínez (Coord.) Tejiendo redes desde la Psicopedagogía (pp. 7-25) Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

PARRILLA, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton & F. Armstrong (Eds.) Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education. (pp 19-36) Dordrecht: Springer.

PARRILLA, A & SUSINOS, T. (Coord.) (2004). La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: orígenes, formas, consecuencias e implicaciones para la formación. Informe final del proyecto de investigación. Madrid: Instituto de la Mujer.

PÉREZ SOSOTA, V. (2004). Navegando juntos en un proceso formativo: la formación de profesionales de apoyo para una escuela inclusiva. En P. Murillo, J. López y M. Sánchez (Eds). Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. (pp 240-248).

PETERS, JOHNSTONE & FERGUSON, (2005). A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education International Journal of Inclusive Education, 9(2), 139-160.

POZO, J.I. (2006). Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En J.I.

POZO, N. SCHEUER, M.P. PÉREZ ECHEVARRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN & M. DE LA

CRUZ (Eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

PUJOLÁS, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Barcelona, Eumo-Octaedro.

RUIZ, R. (2008). Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva Vic: EUMO.

SALES, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 57, 200-218.

SCHALOCK, R.L. & VERDUGO, M.A. (2003). Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza Editorial.

SKRTIC, T.M. (1991). Students with special educational needs: Artefacts of the traditional curriculum En M. Ainscow (Ed.), Effective Schools For All (pp. 20-42) Londres: Fulton.

SUSINOS, T. (2007). Tell me in your own words: disabling barriers and social exclusion in young persons. Disability and Society, 22 (2),117-127.

VAUGHAN, M. (2002). An Index for Inclusion European Journal of Special Needs Education, 17(2) 197-201.