



INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. DE NUEVO¹ "VOZ Y QUEBRANTO"²

Gerardo Echeita Sarrionandia

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

¹ Agradezco muy sinceramente a los editores de REICE la oportunidad de "reescribir" este texto, para mi muy querido, con ocasión del décimo aniversario de la edición de la revista. Deseo de corazón que sigamos contando durante mucho tiempo con un medio de difusión de tanta calidad e impacto entre los investigadores y docentes de Iberoamérica. ¡Felicitaciones a todos y todas! Aunque he incorporado algunos contenidos nuevos al texto original, con el título, "De nuevo voz y quebranto", he querido reflejar que lo sustancial de los análisis realizados en el texto original siguen vigentes, lo que significa también que, lamentablemente, los aspectos más inquietantes e injustos de este proceso permanecen inalterables, sin que ello nos reste esperanza ni convencimiento de que el futuro será mejor.

² "Voz y quebranto" son versos de una canción de Cesarea Evora y Pedro Guerra "Tiempo y Silencio" que se encuentra en el disco de Cesarea Evora "Sao Vicente di Longe".

1. "QUEBRANTO". LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

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... (Parrillas, 2007:15)

Durante el tiempo que dure la lectura de este artículo, en múltiples lugares del "empobrecido sur", muchos miles de niños y niñas morirán como resultado de haber contraído enfermedades curables o simplemente de hambre o sed. Entre los que tengan más "suerte", *sic*, millones sobrevivirán en contextos sociales de pobreza³ y marginación y si llegan a asistir a una escuela, está serán igualmente pobre en recursos, con un profesorado mal formado y mal pagado y, por todo ello, tendrán acceso solamente a una enseñanza precaria, escasa y de mala calidad, lo que difícilmente les permitirá un nivel de "educabilidad" aceptable (Tarabini, y Bonal 2012). Como consecuencia de todo lo anterior todos esos estudiantes verán truncado, en un sentido profundo, su *derecho a la educación* (Bonal y Trabini, 2012) y su esperanza de poder escapar del círculo de la reproducción de la desigualdad. Mientras tanto, en muchos lugares del "enriquecido norte" que mantiene este estado de cosas, no cesará, sin embargo, el *quebranto* para otros muchos niños, niñas, o jóvenes en edad escolar, aunque su situación y el contexto social sea cuantitativamente distinto al de aquellos. En porcentajes que a veces superan el 25% de la población escolar, y formando un heterogéneo grupo de realidades personales, familiares, sociales y étnicas, muchos alumnos y alumnas abandonarán tempranamente o terminarán formalmente su enseñanza obligatoria en precario, estigmatizados y sin las competencias básicas e imprescindibles para insertarse socialmente en la vida activa con algunas garantías de no caer en el mismo esquema de reproducción de la desventaja y la desigualdad de sus coetáneos del *sur*. Se sabe con certeza que los costes monetarios de estos procesos de exclusión - cuando se relaciona, por ejemplo, con las tasas de abandono escolar-, son muy altos por cuanto tienen un efecto muy negativo sobre la tasa de ocupación y el nivel de salarios de la ciudadanía y además acarrearán otras consecuencias no monetarias que inciden de forma directa en la calidad de vida de las personas (Calero, Gil y Fernández Gutiérrez, 2012). Lo paradójico de esta situación es que siendo la educación cada vez más necesaria para la inclusión laboral y social es, al mismo tiempo, claramente insuficiente (Bonal y Tarabini, 2012).

En su trayectoria escolar todo este alumnado en riesgo de exclusión seguramente habrá pasado por diversos centros, aulas o dispositivos especiales o singulares creados, "por su bien", con la buena intención, *sic* de atender o compensar sus limitaciones y dificultades escolares a cuenta de lo que se

³ También hay un *sur en el norte*. Según un informe reciente de UNICEF España, la tasa de los niños en situación de pobreza alta es del 13,7%. La tasa de riesgo de pobreza en los menores de 18 años se sitúa en el 26,5% (2,2 millones), un porcentaje solo superado por Rumanía y Bulgaria en la Unión Europea. El crecimiento de la tasa crónica de pobreza se ha incrementado en un 53% entre 2004 y 2011. <http://old.unicef.es/infancia-espana/infancia-espana-2012-2013.htm>

consideran sus *déficits personales o sociales* (Escudero y Martínez, 2012). En ambos casos, tanto los del *norte* como los del *sur* comparten y están sujetos, a mi juicio y al de otros autores y organizaciones (Blanco, 2006; OREALC/UNESCO, 2007; UNESCO 2009, 2010), a un proceso común que podríamos llamar de "*exclusión educativa*", si bien es cierto que no todos ellos de la misma *forma*, si tomamos como modelo los análisis que nos proporciona Castell (2004):

Históricamente hay una primera forma de exclusión que se realiza mediante una sustracción completa de la comunidad: por la deportación hacia fuera..., por el destierro..., por la matanza... Podríamos decir que el genocidio representaría la forma última de estas políticas de exclusión por erradicación total.... Parece haber un segundo conjunto de prácticas de exclusión consistente en construir espacios cerrados en el seno de la comunidad, pero separados de ésta. Son los manicomios, las prisiones, los guetos, las leproserías.... Propondré distinguir una tercera modalidad importante de la exclusión: dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se les encierra ni se les coloca necesariamente en guetos), pero que les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales...

....En la actualidad no creo que debamos temer la primera forma de exclusión⁴. En cambio, la exclusión de segundo tipo – el relegamiento a espacios particulares – parece menos improbable...Por el momento hemos tenido en Francia la suerte relativa de no conocer verdaderamente guetos a la norteamericana, pero no está inscrito en nuestros genes nacionales el que quedemos enteramente preservados de ello⁵...La tercera figura de la exclusión, consistente en la atribución de un estatuto especial a ciertas categorías de población es, tal vez, la principal amenaza de la coyuntura presente. Esto se debe a las ambiguas políticas de discriminación positiva en las que podemos incluir la mayoría de las políticas de inserción....Me parece necesario que se intente dar más a los que están en lo menos. Pero al mismo tiempo – y por eso el problema es grave y difícil – este tratamiento social estigmatiza muchas veces a las poblaciones implicadas.... (porque) cabe temer formas de exclusión a través del encierro, no en un espacio vallado, sino en una etiqueta que discrimina negativamente a las personas a las que se le aplica cuando, en realidad, dicha etiqueta quería discriminarlas positivamente. Yo planteo este interrogante abiertamente: ¿cómo hacer para evitar que las políticas de discriminación positiva se transformen en lo contrario? (Castel, 2004:65-69). Nota: Las notas a pie de página no son del autor.

En este texto planteo ideas e interrogantes - propios y de otros, como la que se incluye en la cita de Castell -, que espero y deseo que contribuyan a debatir y analizar algunas cuestiones y *perspectivas*⁶ importantes relacionadas con el polifacético proceso de *inclusión educativa*, en tanto que contrapeso a

⁴ En los llamados *países desarrollados*, el *norte* enriquecido, pero que seguimos observando con pavor en el contexto de muchos conflictos alrededor del mundo, como el que asola en estos momentos a Siria.

⁵ Los disturbios ocurridos en diversos distritos de la periferia de París en 2005 y 2006, parecen confirmar el razonamiento y los temores de Castell, al igual que las prácticas de expulsión de gitanos rumanos del territorio francés que en los últimos años se han llevado a cabo en varias ocasiones.

⁶ La noción de perspectiva es muy importante en la comprensión del mundo social. Mel Ainscow 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 (Poza, 2006).

las formas y procesos de *exclusión educativa* que, como acabo de apuntar, se configuran la mayoría de las veces como antesala de la exclusión social. Ahora bien, reiterando lo apuntado al inicio, no debemos caer en la ingenuidad de pensar que la educación escolar es la puerta más importante para paliar los procesos de exclusión social, ni en los casos de extrema pobreza, ni en otros menos dramáticos (Bonaf, Esombra y Ferrer, 2004; Dyson, 2006).

Más bien, lo que resulta necesario y urgente es adoptar un enfoque holístico, una *perspectiva* ecológico-sistémica, que Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012:2), han denominado "*ecología de la equidad*". Con ello lo que estos autores quieren darnos a entender es que el desarrollo de experiencias y resultados escolares que resulten equitativos para los estudiantes depende de un amplio conjunto de procesos interdependientes que inciden en la escuela desde fuera. Entre ellos se encuentran la demografía de las áreas en la que las escuelas se encuentran, la historia y la cultura de la población a la que atienden (o no consiguen hacerlo), así como las realidades económicas que afronta esa población. A estas situaciones subyacen procesos socioeconómicos que hace de un área que sea *pobre* y de otra *rica*, lo que genera flujos migratorios de unas a otras. También están influidos por la calidad de las políticas de formación del profesorado implementadas en el ámbito nacional o regional y por su impacto sobre las competencias de éste para hacer frente a la diversidad del alumnado (AEDNEE, 2012), lo que contribuye, sobre manera, a que los centros escolares donde trabajan sean más o menos proclives a determinadas políticas de escolarización (aceptación *versus* exclusión de determinados alumnos), lo que a su vez incide sobre la libertad de elección de las familias. Además, aquí y allá el grado de equidad observada refleja nuevos modelos de gobernanza escolar y procesos de evaluación del rendimiento mediante los cuales los centros escolares quedan jerarquizados (como "buenos o malos"), de modo que lo que pueden hacer queda mediatizado por tales jerarquías. Ainscow, et al (2012).

Cambiar este estado de cosas nos interpela como ciudadanos y como educadores. Como educadores tenemos una inequívoca e importante responsabilidad en que lo que hagamos *puertas adentro* de la escuela (en colaboración con otros agentes educativos), sea parte de la solución y no parte del problema. Como ciudadanos otra no menos relevante, vinculada a la tarea de promover y defender que lo que ocurre *más allá de las puertas de la escuela* (en términos de políticas económicas, laborales, urbanísticas, de salud, sociales, etc.), tenga la cualidad de interactuar de la mejor manera posible con el trabajo que nos corresponde hacer a los educadores para reducir la exclusión educativa en el proceso hacia culturas, políticas y prácticas educativas más inclusivas (Echeita, 2006). En todo caso, ambos planos están interconectados y nos interpelan al conjunto de la población, finalmente, sobre el *proyecto de sociedad* que deseamos.

1.1. ¿De qué y por qué hablamos de educación inclusiva?

"Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad". (UNESCO, 2008).

Aunque la cita de la UNESCO nos podría hacer creer que existe un consenso internacional sobre el significado y alcance de la educación inclusiva, lo cierto es que más bien conviven toda una diversidad de enfoques, miradas o *perspectivas* sobre la misma que, como veremos más adelante, contribuyen paradójicamente a restarle cierta fuerza (Ainscow, Booth y Dyson 2006). En todo caso, conviene resaltar

también que la diversidad de puntos de vista o enfoques no significa necesariamente desacuerdo sino más bien complementariedad. Así ocurre entre los análisis más sociológicos, filosóficos, pedagógicos o psicopedagógicos, lo que les sitúa a cada uno de ellos en un nivel más *macro* o más *micro*. Los primeros, frecuentemente vinculados a los estudios sobre *equidad educativa*, nos muestran las relaciones entre distintas variables personales y sociales y el rendimiento escolar u otros procesos escolares (véase, por ejemplo, Poggi, 2010; Pedró, 2012), y suelen ser muy relevantes y útiles desde el punto de vista del diseño de las políticas educativas, pero de reducida o inmediata utilidad práctica para los maestros y las maestras, para el profesorado en su conjunto, a la hora de ayudar a orientar su práctica educativa. Los análisis sobre los fundamentos éticos y valóricos de este proceso son considerados, cada vez más, como nucleares al resto de consideraciones (Bolívar, 2012) y por ello ansiamos poder ir acercándolos a lo que necesariamente debe acontecer en centros y aulas, como afortunadamente ya se apunta en el trabajo de Puig, Doménech, Gijón, Martín, Rubio y Trilla (2012). Por su parte, los análisis pedagógicos suelen prestar atención a los elementos que configuran propiamente dicha una "*pedagogía inclusiva*" (Florían y Black-Hawkins, 2011) y que obviamente toman sus fundamentos de los anteriores, mientras que los más *micro* y relativos, por ejemplo, al estudio de las *concepciones psicopedagógicas* del profesorado (Echeita, Simón, López y Urbina (en prensa), pueden ayudarnos a comprender con rigor y mejorar las formas de pensar y las prácticas que convergen en esas pedagogías inclusivas, pero pueden hacernos olvidar los fuertes condicionantes sociológicos que afectan a los procesos de educación escolar. El lector encontrará en este texto elementos de análisis correspondientes a los distintos niveles apuntados.

Niholm (2006) nos ha enseñado que hay tres formas de analizar la emergencia de un nuevo concepto: a) qué tratan de comunicar aquellos que introducen el término, b) cómo se usa en comunicación y, c) cuál es la raíz de significado del mismo. Utilizaré esta propuesta para compartir mis reflexiones sobre de qué hablamos y por qué hablamos ahora de educación inclusiva.

1.1.1. *Qué trata de comunicar*

A este respecto quiero resaltar, conforme a la primera de las estrategias apuntadas para explicar por qué hablamos ahora de inclusión educativa, que lo que se intenta comunicar es que se trata de algo distinto y que quiere ir mucho más allá de lo conseguido por los procesos de *integración escolar* al uso que hemos visto desarrollarse desde mediados del siglo XX en distintos países con evidentes desfases pero con similitudes más que notables. En todos ellos se trata, como es bien conocido, de procesos de integración considerados, mayoritariamente, como un *asunto técnico* que ha tenido que ver con la tarea de conseguir que unos pocos alumnos que estaban *fuera* de los centros ordinarios o regulares del sistema, se preparasen para estar *dentro*, sobre todo algunos – *no todos* - de los considerados con *necesidades educativas especiales*, pero también otras minorías, como ha ocurrido en España con los gitanos, Parrilla (2002), pero también en un pasado no tan lejano con las niñas. Y decimos que se persigue algo cualitativamente distinto a lo visto hasta ahora porque estos procesos de *integración débil* se han realizado bajo la *perspectiva* de que este nuevo alumnado se "asimile o acomode" a los patrones culturales de "la normalidad" imperante y con ello, bajo la consideración, algo así como "¡*que entren, pero sin hacer ruido!*" ni cuestionar, por lo tanto, el *estatus quo* educativo existente (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2011).

En este contexto es perfectamente comprensible la habitual identificación entre educación inclusiva y alumnado considerado con necesidades educativas especiales (n.e.e.), pues está claro que las personas, instituciones y grupos vinculados al movimiento social de la discapacidad han sido *promotores netos* de políticas de "normalización e integración escolar" aunque, como acabo de apuntar, al poco tiempo se

han vivido por ellos mismos como sesgadas, insuficientes y alejadas de sus aspiraciones más deseadas: la de ser reconocidos como ciudadanos con idénticos derechos y consideración a los que no tienen discapacidad. Es por ello que la educación inclusiva, desde *su perspectiva*, pone el énfasis en los modos de *superar tanto* los procesos y las situaciones de abierta exclusión, segregación y marginación educativa que, como ningún otro colectivo, han vivido a lo largo de la historia (Casanova y Cabra de Luna, 2009), como los más recientes, *menos visibles* (Gentili, 2002), pero todavía muy insatisfactorios⁷ que están ocurriendo en las escuelas ordinarias y muy próximos a lo que Robert Castel ha llamado "*segregar incluyendo*"

La impronta de este inicio, vinculado a una parte específica de la población escolar, junto con el empuje constante de algunos de sus promotores⁸, ha tenido el "efecto colateral" de que para muchos (educadores, investigadores, administradores y población en general), la *educación inclusiva* se viva, entonces, como un asunto que atañe sólo a unos pocos alumnos y alumnas, sean los considerados con n.e.e. u otros en parecido riesgo de exclusión. Y lo que es más relevante a los efectos de este análisis, que para muchos de ellos también, la *educación inclusiva* no vendría a ser sino una cierta *modernización terminológica* de la "educación especial" o de la "educación compensatoria". Por razones de espacio no entraré en este texto en un análisis más profundo de estas implicaciones, remitiendo al lector al trabajo que al efecto realizamos Echeita, Parrilla y Carbonell (2011).

1.1.2. *Cómo se comunica su significado*

Lo cierto es que a pesar de los esfuerzos de muchos - empezando por la UNESCO (véase la cita inicial de este epígrafe), para intentar que este concepto refleje una *perspectiva o enfoque educativo global* ligado principalmente al reconocimiento y valoración de la diversidad humana, y con ello sacar a la educación inclusiva del marco estrecho de la educación de una minoría de estudiantes - niños con discapacidad, niños gitanos, niños de la calle, niños soldados, niños de poblaciones indígenas o rurales-, y sin que ello suponga el menor reproche al pleno reconocimiento que por *justicia distributiva* les corresponde a todos ellos de ser los primeros en nuestra preocupación por una educación que no les discrimine ni les condene a la exclusión, lo cierto es que a la *hora de comunicar* su significado (segunda de las formas propuestas por Niholm (2006)), no parece que se esté consiguiendo este objetivo. Paradójica situación la del propio concepto de *educación inclusiva* que no consigue "incluir" bajo su paraguas a todos los que, ciertamente desde distintos ángulos, persiguen, sin embargo, la misma preocupación básica por una educación de calidad para todos y con todos.

Un resultado preocupante que conlleva esta dificultad está en la proliferación y consiguiente dispersión de esfuerzos (teóricos, investigadores y prácticos), que hoy se observa en este territorio. Empieza en la propia UNESCO - que tanto hace al respecto-, desde el momento en que no consigue aunar dos de sus principales iniciativas, con mucho más elementos en común que diferencias, como es, por un lado el programa de Educación para Todos (EpT) (Torres, 2000), y por otro el de la Educación Inclusiva. Pero

⁷ Es importante matizar esta afirmación, en el sentido de que no todos los colectivos o grupos de niños, jóvenes o adultos con discapacidad, por ejemplo en España, han experimentado una evolución insatisfactoria en sus procesos de *integración escolar*. Entre nosotros, el caso del alumnado con ceguera o deficiencia visual sería una cierta excepción a lo dicho (Ver Echeita, Verdugo, Simón, Sandoval, López, Calvo y Gil, 2009)

⁸ El movimiento de las personas con discapacidad ha conseguido que la educación inclusiva sea reconocida como uno de los derechos - art. 24 - que ampara la *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*, promovida por Naciones Unidas en el año 2006 y ya ratificada. Conviene recordar que una convención ratificada tiene "fuerza de ley" para los países signatarios, lo que le confiere una gran importancia y trascendencia, pues obliga, entre otras cosas, a revisar la legislación nacional existente para que se ajuste a sus mandatos.

tampoco con otras de más tradición como la de la "Educación Intercultural", la "Educación Antirracista", o la "Educación para la Paz".

Si hablamos de organización internacionales, para la OCDE (2007) el concepto nuclear no es el de inclusión sino el de "*equidad*" siendo la inclusión una dimensión específica de éste (equidad = justicia + inclusión). La equidad educativa desde su perspectiva y análisis es, en primer lugar, una cuestión de *justicia*, lo que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales (género, nivel socioeconómico, procedencia, capacidad, etc.), no deben ser un obstáculo para el logro educativo. Por otro lado, es una cuestión de *inclusión*, lo que implica *asegurar un estándar mínimo básico de educación para todos*. Ambos aspectos, justicia e inclusión, están interrelacionados en la medida en que se considera que es la lucha contra la desigualdad y el fracaso escolar lo que puede ayudar a superar las consecuencias de la privación social que con frecuencia son, precisamente, la causa de dicha situación.

Pero la nómina de iniciativas en pos de una educación de calidad para todos no deja de crecer o diversificarse. Se añade ahora la "*Educación para la Justicia Social*", de cuyos contenidos y alcance es fiel reflejo la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* que también promueve y edita RINACE.

Quede en el aire la pregunta y el debate de si la educación inclusiva, como *marco de referencia*, debe aspirar a incluir, dar sentido y orientación a tantas y tantos análisis, iniciativas y recursos diversos, al amparo del viejo dicho de que "*la unión hace la fuerza*" o si, por el contrario, dicha fortaleza para luchar contras las múltiples fuerzas que abogan por mantener el *estatus quo* de desigualdad y exclusión que hoy seguimos observando en nuestros sistemas educativos debe venir de la riqueza de esa misma diversidad de miradas o enfoques. No se trata, por lo tanto, de un debate nominalista sino de estrategia, siendo que "el enemigo" hace ya mucho tiempo que implementa la suya a la perfección con el objeto de que nada cambie ("divide y vencerás").

1.1.3. Cuál es la raíz de su significado

Con todo lo dicho, tal vez lo que resulte más oportuno, siguiendo la tercera de las propuestas de análisis de Niholm (2006), sea la de tratar de *ir a la raíz de significado* de del concepto de inclusión educativa y desvelar las *dimensiones* básicas a través de las cuales se concreta. Para ello voy a seguir, la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson, (2006), enriquecida con otros aportes. Adentrándonos en su significado lo primero que ha de señalarse es que hablar de *inclusión educativa* (como de su antónimo *exclusión educativa*), hace referencia a un *concepto y a una práctica poliédrica*, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Sin duda alguna, la diversidad de enfoques e iniciativas anteriormente apuntadas reflejan este carácter.

Así cabe señalar que, en primer lugar, se refiere a una aspiración y a *un valor* igual de importante para todos los alumnos o alumnas – todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, *reconocido*, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,...), como bien señalan Puig et al (2012:102):

"Entendemos que el reconocimiento es la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social. El reconocimiento como aceptación de las singularidades

e invitación a participar se concreta en ámbitos como el encuentro interpersonal o relación afectiva, el dialogo o relación comunicativa y a través de la relación de ayuda que surge de la participación en proyectos de trabajo conjunto para la intervención sobre la realidad, con objetivo de optimizarla"

De hecho la "igualdad de reconocimiento", o visibilidad, se ha añadido en las últimas décadas a las otras formas de igualdad defendidas, hasta el punto de que para algunos, como Honneth (1997; 2010, citado en Bolívar, 2012):

"el reconocimiento de la dignidad de personas o grupos constituye el elemento esencial de nuestro concepto de justicia... Hay formas de trato socialmente injustas en las que lo que está en juego no es la distribución de bienes o derechos, sino la ausencia de afectos y cuidado o de estima social, que hurtan la dignidad o el honor." Honneth (2010:14-15)

Por activa y por pasiva he señalado y debo reforzar que este derecho a ser reconocido lo es de todos los estudiantes por igual, pero al mismo tiempo no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia y reconocimiento, como pueden ser *las niñas* o las jóvenes en muchos países, o *los niños y niñas con discapacidad* en otros, o los pertenecientes a determinadas *minorías étnicas* en otros casos, o aquellos que son de origen inmigrado en países, en muchos casos con lenguas de acogida distinta a su lengua materna (AA.VV.,2012), al igual que los *jóvenes con una orientación afectivo sexual LGTB* en muchos países del norte y el sur. (AA.V.V, 2011). Es más, su papel es central en esta aspiración, pues son ellos y ellas, y no los que felizmente se sienten *incluidos*, los que nos revelan con encarnada rotundidad lo limitado y discriminatorio que todavía resultan muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. A este respecto dejar de poner en marcha políticas de acción o de afirmación positiva hacia estos colectivos más vulnerables, en aras a la consideración de que es una demanda de *todos*, sería una actitud y una práctica a todas luces injusta, si seguimos los postulados sobre la justicia distributiva de Rawls (2002) y que tan lúcidamente ha analizado Bolívar (2012).

Ahora bien, el sesgo contrario -como vengo insistiendo-, es tener la creencia de que esta preocupación de llevar a cabo políticas y prácticas más inclusivas es algo que compete *solamente* a determinados grupos "especiales o singulares", lo que contribuye sobremanera a focalizar en ellos mismos las medidas de intervención, sacando de escena los procesos y las causas que generan su desventaja. Es lo que Castel (2004:60) ha puesto en evidencia con claridad al hacernos pensar sobre "la trampa" que, en efecto, suponen muchas prácticas de inserción o inclusión (escolar o social), cuando el trabajo se centra en ayudar a los excluidos para eludir con ello políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión. A la vista de cómo se están configurando en muchos sistemas educativos los dispositivos administrativos y las medidas llamadas de "*atención a la diversidad del alumnado*"⁹ (Martínez, 2011; Escudero y Martínez, 2012), centradas, en efecto, en los colectivos de alumnos vulnerables y en actuaciones puntuales hacia ellos, no podemos sino reafirmar que tales *trampas* están instauradas por doquier. A este respecto no está de más resaltar que una buena forma de valorar la idoneidad de tales medidas sería, precisamente, analizarlas desde el punto de vista del efecto

⁹ Véase el caso de las políticas seguidas por la mayoría de Consejerías de Educación en las Comunidades Autónomas en España.

que tienen, precisamente, sobre la *valoración social* y el grado de reconocimiento que reciben e interiorizan aquellos alumnos o alumnas que las reciben

Sin duda estas tensiones constantes entre el "*todos y algunos*" y entre "*lo preventivo y lo paliativo*" son una de las señas de identidad de este proceso y frente a aquellas habremos de estar atentos para no desviarnos injustamente en un sentido sesgado de una u otra.

Puestos a ir estableciendo el *marco de referencia* desde el que podemos entender el significado esencial de la inclusión educativa, hay que señalar, en segundo lugar, que parece difícil asentar el valor y las prácticas de reconocimiento, sin compartir espacios, actividades o enseñanzas comunes. O dicho de otro modo, para progresar hacia planteamientos más inclusivos, *los lugares* son importantes. Lo son porque resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, por ejemplo, separando a los estudiantes por género, o por categorías, para escolarizarlos después en unidades o centros "diferenciados" o segregados, creyendo que se pueden llegar a conocer, *reconocer* y respetar a algunos de ellos "*en la distancia*" y que luego llegará, por añadidura, el advenimiento de una sociedad incluyente y cohesionada. ¡Recordemos que ese camino ya lo ha recorrido nuestra generación y las precedentes!, y que si estamos hablando de inclusión es porque tenemos bien cerca las historias de discriminación e injusticia hacia las mujeres y hacia grupos minoritarios que han llegado hasta bien entrado el siglo XX.

A esta dimensión la llamamos **presencia** y es importante también porque en el marco de los contextos educativos que denominamos ordinarios es *la palanca* para que éstos puedan, si existe voluntad y determinación, mejorar e innovar sus políticas y prácticas educativas (porque la inclusión no cabe en los moldes de nuestra escuela tradicional), en sintonía con los valores hacia el reconocimiento de la diversidad humana que con solemnidad declaramos en tantos textos, normas y declaraciones nacionales e internacionales y que, sin embargo, con tantas dificultades, reticencias y restricciones llevamos a la acción.

Pero la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un **aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante**. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. En este sentido trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con *significado y sentido* para todos y todas (Miras, 2001). También podría decirse que es pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador u obstaculizador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos (Coll y Martín, 2006), así como cuestionarse, entre otros muchos aspectos, si los grandes proyectos de evaluación del rendimiento escolar, nacionales e internacionales, tal y como están concebidos y concretados en la actualidad contribuyen o debilitan los esfuerzos por construir un sistema educativo donde calidad y equidad no se perciban como factores antagónicos.

Y cuando señalo, por ejemplo, que el currículo pudiera ser en muchas ocasiones, no una ayuda sino una *barrera* que dificulta las dinámicas de pertenencia, participación y reconocimiento en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de

aprendizaje, estamos resaltando otra faceta crítica de la inclusión educativa, cual es la relativa a sacar a la luz, precisamente, las **barreras** de distinto tipo y condición que establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas *culturas escolares*, limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados alumnos vulnerables. Por cierto, son las *barreras* que no pocas veces quedan enmascaradas y lejos del análisis crítico a cuenta de las políticas focalizadas sobre "los alumnos diversos o especiales".

A este respecto hay que señalar también que siendo las barreras existentes un elemento sobre el que han de focalizarse los esfuerzos para la mejora y la innovación que requiere la inclusión, no menos importante resulta reconocer, reforzar y ampliar las concepciones, políticas, pedagogías y recursos existentes en los centros escolares y que bien podríamos llamar *facilitadores de la inclusión*, hechos que la investigación ha puesto al descubierto y la literatura disponible ha puesto a nuestro servicio (Ainscow, Dyson y Weiner, en prensa; Torrego y Negro, 2012; Booth y Ainscow, 2011; Florian, 2010; Hart, Dixon, Drummond y McIntyre 2010; Bristol, City Council, 2003).

Desde el inicio de este texto estoy resaltando una y otra vez que la inclusión puede entenderse mejor (¡y mejorarse!) si se contempla como *un proceso* de reestructuración escolar relativo 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.

Vista, entonces, desde esta perspectiva, la inclusión educativa no sólo tiene que hacer, ¡y hace suyos!, los saberes, las preocupaciones y las tareas investigadoras y prácticas propias de quienes estudian los *procesos de cambio, eficacia y mejora* en la educación escolar (Murillo y Krichesky, 2012), sino que aspira a darles *sentido y orientación*, esto es, a dotarles de un *para qué*, que no siempre han estado claro en el pasado de estos movimientos. Es la simbiosis que Ainscow (2005), intentan reflejar con la idea de "*promover una mejora escolar con actitud*" y de los que esta Revista (*REICE*) y la Red que la sustenta (RINACE) son un ejemplo preclaro.

A este respecto hay que resaltar que esta dimensión procesual de la inclusión y el hecho de que todos los cambios llevan tiempo, así como que, en esencia, sea una "*historia interminable*" -siempre hay algo que se puede mejorar-, resulta una fuente asociada de tensión que debemos asumir como parte intrínseca de su naturaleza.

Por otra parte, los procesos de inclusión y exclusión educativa mantienen entre sí una relación dialéctica y están, por ello, 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, o se reducen algunas barreras que limitan la presencia o la participación de ciertos alumnos (por ejemplo con políticas de escolarización más inclusivas), pero se refuerzan otras que les perjudican (por ejemplo, a través de modos de evaluar más uniformes para mejorar el rendimiento), lo que contribuye a configurar otro de los aspectos definitorios de la inclusión, cual es su carácter dilemático.

1.2. La inclusión educativa. Naturaleza, paradojas y desafíos

Con todo lo dicho hasta aquí, a nadie puede escapársele 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, 2001; Dyson y Millward, (2000:159), aspiramos a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero también bien adaptada y personalizada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz. Esto lo queremos hacer en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan necesitar. Para ello necesitamos tener disponibles recursos, medios y personas especializadas para determinados casos, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que con ellos se generan procesos de etiquetación, y discriminación de los implicados (Calderón y Habegger, 2012).

En este marco los ajustes del currículo que pudieran ser beneficiosos para algunos, podrían también perjudicar, en cierto grado, a otros que no las necesitan, y valores socialmente aceptados por la mayoría, pueden entrar en abierto conflicto con otros valores culturales minoritarios presentes en el centro, tanto entre el alumnado como entre el propio profesorado (véase, por ejemplo, el uso del velo por parte de algunas estudiantes musulmanas). 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.

Ciertamente dilemático resulta el deseo de que el derecho a una inclusión educativa no tenga restricciones y llegue, por lo tanto, a todos los estudiantes (*full inclusion*), esto es, también a los que hoy se siguen escolarizando en centros de educación especial porque se considera que sus necesidades de apoyo y los recursos educativos necesarios no se pueden proveer en los centros ordinarios actuales. Pero bien sabemos que esos mismos centros ordinarios serían (y lo son, salvo excepciones), en estos momentos, un escenario totalmente disfuncional para dar satisfacción a sus necesidades específicas ¿Deben sacrificarse hoy estos alumnos en aras a que los centros vayan mejorando su capacidad de hacer frente a estas situaciones? ¿Pero pueden llegar a darse los cambios necesarios y profundos que se precisan para el cumplimiento de ese derecho sin la presencia de este alumnado en esos mismos centros? ¿Es el derecho a la educación inclusiva un derecho condicionado en función de los recursos disponibles? (Winter, O'Raw, 2010).

En suma, una y otra vez las administraciones, los asesores, el profesorado y las familias se ve enfrentado a dilemas de distinto grado de intensidad práctica y moral y a distinto nivel - que se configuran, por ello, como la quintaesencia de la tarea de 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 re-construir su significado en cada momento y lugar. De hecho los dilemas no tienen solución, solo respuestas episódicas, compromisos, que deben ser alcanzado por los participantes e implicados en cada dilema.

Lo que cabe desear es que estos dilemas se planteen en el marco de modelos educativos democráticos y participativos (Canimas, 2012), donde prime el "diálogo igualitario", sustentado en el valor de los argumentos y no en la posición del que argumenta, (Flecha, 1997,2010). Si es así, si bien es cierto que no podremos entonces "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).

Pero además de diálogo es necesario construir la cultura y las condiciones escolares (Hargreaves, 2003; Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001) en las que el profesorado se sienta tranquilo y no

amenazado para poder decir, si fuera el caso, "¡no sé cómo resolver este dilema!", pero también con ganas para explorar alternativas de acción que pudieran ayudar a superarlos. Para el desarrollo de estas condiciones escolares el papel de los equipos directivos y de las administraciones locales, a través, sobre todo, de sus servicios de asesoramiento y de supervisión psicopedagógica resultan determinantes y por ello bien haríamos, para mejora la inclusión educativa, en revisar la selección y capacitación de todos ellos. (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010; González 2008).

1.2.1. De lo sistémico a lo local. De los principios a las personas

A la vista de las consideraciones anteriores parece bastante evidente, entonces, que las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser *políticas sistémicas* – esto es, que afecten a todos los *vectores* o componentes de un sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc. –, siendo para todos ellos un elemento nuclear o principio transversal (Escudero y Martínez, 2011), o lo que Tedesco (2011,) ha llamado un "voluntarismo sistémico":

La inclusión de los excluidos no será un producto "natural" del orden social, sino el resultado de un esfuerzo voluntario, reflexivo y político... de un voluntarismo sistémico" (Tedesco, 2011:94).

A este respecto no puedo por menos que resaltar el enorme valor que sigue teniendo, casi veinte años después de su presentación, la *Declaración de Salamanca* y su *Marco de Acción* (UNESCO, 1994) como modelo de este planteamiento sistémico de la inclusión educativa. Olvidar esta *perspectiva sistémica* a favor de un enfoque sectorizado y puntual, supone por quien la adopta, alejarse del sentido profundo del proceso de inclusión para centrarse en los márgenes del mismo.

Ahora bien, "*piensa globalmente, pero actúa localmente, esto es, de forma situada*", lo que alguna vez se ha llamado un enfoque "*glocal*". Esta es una máxima bien conocida del movimiento ecologista y muy necesaria para no caer en la inanición a la que podría llegarse a la vista de la abrumadora complejidad y multidimensionalidad de los cambios requeridos. Dicho en otros términos, tenemos que pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos con nuestros estudiantes. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos. Sea algo así: "Que tu aula y tu centro sea el microcosmos inclusivo de la sociedad inclusiva que persigues".

Por otra parte, la experiencia y el análisis de los centros escolares que están en movimiento hacia esa meta siempre móvil que resulta ser la inclusión educativa (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Black-Hawhins, Florian, Rouse, 2007), nos están enseñando que no tiene mucho sentido empeñarse en 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 (la presencia de determinado alumnos, la simple mejora de los rendimientos escolares o el cuidado de la participación y el reconocimiento). 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, como acabo de indicar, el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática, a través del diálogo igualitario de quienes forman cada comunidad educativa comprometida (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Nilhom, 2006).

Dicho en otros términos, esta empresa de intentar ser más inclusivos en la vida escolar no es, no debería enfocarse por nadie, como una película de *"buenos y malos"* de *"ser o no ser"*, sino de búsquedas y compromisos singulares, justos y honestos con valores y principios inclusivos, en función de las propias circunstancias (Booth, 2006)¹⁰. En este sentido es muy cierto, como señala Nilhom, (2006:438), que la pregunta de *quién debe decidir y participar* en cuál es la perspectiva relevante sobre qué es la inclusión educativa resulta, a la larga, más importante que la propia pregunta sobre ¿qué es inclusión? Por lo tanto, el resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él, aunque el resultado pueda ser diferente a la perspectiva de alguno o algunos en particular. Ello plantea algunos interrogantes importantes como el de quién puede llegar a tener más *poder* para imponer su interpretación al respecto o cuál es el papel de los investigadores o académicos en este escenario de deliberación democrática, sin que su participación misma sea vista como interpretaciones "correctas". Tampoco parece libre de problemas la alternativa de "dejar solos" en estos procesos deliberativos a los educadores, pues por la vía democrática se pueden resucitar y reforzar, una y otra vez, las *perspectivas esencialistas* y las *concepciones excluyentes* sobre las dificultades para aprender y enseñar cuyos negativos efectos sobre los alumnos en desventaja está documentada y es la que, precisamente, se pretende cambiar a través de la inclusión educativa (UNESCO, 2009; Echeita, Simón. López y Urbina, en prensa).

Para terminar quisiera reiterar que me preocupa sobremanera la cuestión de que los dilemas inherentes a la tarea que libremente nos hemos impuesto (avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos), se resuelvan, sin embargo, 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). De hecho, eso es lo que se observa por doquier, esto es, que el principio de la inclusión educativa está continuamente sometido a "restricciones", "matizaciones" o "excepciones" (Carrión, 2001; Nihlom, 2006; Echeita et al, 2009; Echeita, 2010), unas veces en función de lo que se consideran las singulares (in)aptitudes de determinados alumnos, otras en función de que pueda hacer poco eficiente la educación de los alumnos "normales" o porque tienen un coste "poco razonable" para los erarios públicos.

2. "Voz"

Para enriquecer y situar apropiadamente el dialogo y la deliberación sobre todo ello, es imprescindible recoger y amplificar la voz de todos los implicados en estos dilemas, pues si de alguna forma intervienen en ellos, también todos deben ser parte de su resolución. Pero entre las voces a considerar es urgente empoderar y dar protagonismo a las de los más débiles, las de los menos escuchados y más marginados – los propios niños y jóvenes vulnerables –. Y no sólo porque tienen derecho a que se tenga en consideración su propia opinión y su perspectiva (un derecho garantizado, por cierto, por la Convención de los Derechos del Niño), sino también porque es una poderosa estrategia para la mejora escolar, toda vez que la investigación está poniendo está reconociendo a los niños y jóvenes como sujetos activos y

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 creación y elección de centros por parte de "los sostenedores" y las familias respectivamente, *ligas* de clasificación de centros por resultados académicos, existencia de redes de centros públicos y subvencionados (concertados) que compiten para hacerse con "los buenos alumnos", escasez de recursos financieros, políticas supuestamente bienintencionadas – como la creación de centros públicos bilingües –, algunos de los cuales, con esa excusa, excluyen de los mismos a todos aquellos alumnos en desventaja que "bastante tienen con lo básico", etc....).

competentes para saber y participar en todo aquello que afecta a sus vidas (Felding, 2012; Sandoval, 2011; Susinos y Ceballos, 2012)

Es una fórmula, como decimos, no solo necesaria sino también estimulante para imaginar formas creativas de llegar a la experiencia vital y a las emociones que afectan a determinados alumnos o alumnas en riesgo de marginación (Messiou, 2012). Porque además de que reflexionar sobre lo que esa voz nos dice puede hacer aflorar las concepciones implícitas hacia la inclusión educativa que subyacen a las prácticas de muchos docentes, escuchar y empatizar con lo que los alumnos sienten tiene la capacidad de generar emociones que ayudan al cambio, y como nos comenta Ballard (2003), ocurre algo importante cuando uno se identifica con una persona "herida" como son las que ahora nos ocupan; la emoción – incluida la pena y la rabia –, hace más factible que la gente plante cara a políticas opresivas y dañinas.

A este respecto el trabajo reciente de Moriñas (2010) nos ejemplifica esta capacidad. Centrado en las historias escolares de un grupo de jóvenes con discapacidad, nos ayuda a conocer y comprender un poco más su experiencia y nos pone sobre aviso respecto a la preocupante capacidad de nuestro sistema educativo de asimilar lo superficial de la idea de una educación inclusiva, para acomodarse rápidamente sin que medien procesos de mejora e innovación escolar significativos. Más allá de una historia escolar repleta de rupturas, cambios y traslados entre centros y aulas "ordinarios y especiales", destaca la cruda realidad de una experiencia escolar dolorosa por el trato recibido por sus compañeros de clase, por el peso de unas etiquetas que condicionan negativamente sus expectativas y las de aquellos hacia ellos, así como por la ausencia de relaciones significativas con sus iguales sin discapacidad.

Pero con igual claridad vienen a señalar, paradoja de las paradojas, que han sido los contextos (grupos, aulas o centros) "especiales" donde mejor se han sentido tratados y entendidos por los profesores encargados de su educación, donde han encontrado sus primeras relaciones de amistad y donde han tenido experiencias de aprendizaje ajustadas a sus necesidades y competencias. En definitiva donde han sido "felices" en lo que toca a su historia escolar. ¡Tanta educación inclusiva para que algunos de los que debían disfrutarla terminen proclamando algo así como "feliz segregación"!, algo que nos desconcierta y preocupa, pues con ello estaría servido el mejor argumento posible para los que quieren "recalibrar" el afán inclusivo y dejarlo mermado sin futuro: los propios alumnos (y sus familias) desean y aprecian más los contextos "especiales" que los ordinarios. Historias con muchos aspectos en común con ésta, la hemos conocido también relacionadas con jóvenes en riesgo de fracaso escolar (Portela, Nieto y Moro, 2009)

Esta cuestión nos hace pensar, aunque sea ahora tangencialmente, en la cuestión de los modelos y las prácticas de *investigación* necesarias, no sólo para traer a la palestra las voces de los propios protagonistas de estos procesos, sino, sobre todo, para contribuir a la emancipación de niños, jóvenes o adultos sujetos a la opresión de concepciones y prácticas excluyentes. Esto es, escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimientos técnicos relativos a los enfoques sobre la obtención de datos; *un proyecto investigador es siempre una opción ideológica, un compromiso educativo y finalmente ético*. La diferencia entre unas opciones u otras se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento y la relación entre éste y la práctica, así como sobre el concepto de progreso o lo que se pretende con la investigación y, en último término, sobre el sentido del cambio educativo. Es obvio entonces que también resulta necesario preguntarnos, como se hace Parrilla, (2009), si la investigación que promovemos y dirigimos es realmente inclusiva o solamente *sobre* la inclusión.

2.1. La "esperanza" en una educación inclusiva

Pero si bien es cierto que la rabia y la rebeldía interior son necesarias para ponernos en movimiento, con igual intensidad necesitamos emociones positivas (Vecina, 2006) para este viaje; confianza, coraje, buen humor, ilusión y *esperanza*, una emoción imprescindible ante la evidente *causa perdida* que supone la inclusión educativa y que, ¡ojo!, "*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, 2001:302). Y la mejor forma de nutrir esa esperanza y de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la inclusión educativas es establecer amplias y sólidas "redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo" en el interior de los centros y entre éstos y su comunidad educativa y local (Ainscow y West, 2008; Fernández Enguita, 2007). Sin ese respaldo y sin la capacidad que genera la cooperación y la sinergia de muchos, entonces sí que será difícil, por no decir imposible, sacar muchos de los procesos y situaciones de exclusión educativa que hoy se viven en nuestros centros de la *invisibilidad* que los envuelve, como consecuencia de verlos, un día sí y otro también, como procesos *normales* (Gentili, 2002).

A este 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 profundizar en las condiciones y procesos que pueden promover dicha colaboración eficiente, una preocupación que siempre ha estado muy presente en el proyecto investigador de Ainscow (2011; Ainscow et al, 2012).

Finalmente la emergencia del concepto de inclusión educativa encuentra su sentido en el reconocimiento de que se trata de un *valor social* que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas, en parangón con otros como el derecho a la vida, o la igualdad. De hecho, para autores como Booth (Both, 2006; Booth y Ainscow, 2011), la inclusión educativa vendría a ser, en su raíz, la tarea de *promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción* (equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, solidaridad, consideración, amor,...). Pero como el mismo nos hace ver, "*el mejor argumento moral es la acción*", lo que significa que es en el conjunto de sistemas de prácticas que configuran la "*cultura moral de un centro*" (Puig et al, 2012), donde deben encarnarse nuestros valores y principios. La buena nueva es que cada vez sabemos más y mejor sobre como preñar de valores las principales prácticas educativas (las que se refieren a los *encuentros cara a cara* entre profesorado y alumnos; las que se vinculan con la *convivencia escolar*; las que forman el día a día de las *tareas escolares* y las *clases*, así como esas otras *actividades complejas* que todos los centros realizan complementariamente al desarrollo del currículo; celebraciones, visitas, encuentros...). Además sabemos evaluar su consistencia y sabemos como hacer planes para mejorar, en definitiva, la *cultura moral* de un centro para que sea más inclusiva (Puig et al, 2012).

También sabemos en qué y cómo mejorar el razonamiento ético de los actores en este proceso (Escudero, 2006; Sternberg, 2012), lo que, por todo ello, nos llena de *esperanza* para seguir trabajando en pos de conseguir que el proceso de inclusión educativa vaya teniendo la fortaleza suficiente como para aguantar los envites de la realidad escolar y social que tan obtusamente se oponen a ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2011). La diversidad afectivo-sexual *Cuadernos de Pedagogía*, 414 (nº monográfico), 20-102.
- AA.VV. (2012). Alumnado de origen inmigrado y éxito escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 46-77.

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
- Ainscow, M., Hopkins, D, Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual de formación para equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid. Narcea .
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17 .
- Ainscow, M., Dyson, A., Weiner, S. (en prensa). From exclusion to inclusion. A review of international literature of ways of responding to students with special educational needs in schools. *To be published 2012 by CFBT <http://www.cfbt.com>*
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (AEDNEE) (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: some thoughts on teacher education, culture, collaboration and inequality. En T.Booth, K. Nes y M. Strømstad, (Eds.) *Developing inclusive teacher education*. (pp. 59-77). Londres: Routledge Falmer
- Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(4), 1-15.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools* Londres: Routledge/Falmer.
- Bonal, X., Esombra, M.A. y Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Ed. Mediterrània
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2012). El derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 10-15.
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. Y Ainscow. M. (2011). Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools (3ªed). Manchester: CSIE
- Bolivar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bristol City Council (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good practice guidance for Schools*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.
- Calderón, I. y Habegger, S.A. (2012). *Educación, hándicap e inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Málaga: Octaedro.

- Calero, J.G.M. y Fernández Gutiérrez, M. (2012). Los costes del abandono escolar prematuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 427, 80-83.
- Canimas, J. (2012), ¿Cómo afrontar problemas éticos intermorales? *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 55-59.
- Carrión, J.J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- Casanova, M.A. y Cabra, L. (Coord.)(2009). *Educación y personas con discapacidad. Presente y Futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- Castel, 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. y Martín, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de *la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/>
- 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 school. Leadership and collaboration*. (pp. 117-129) Berkshire: Open University Press
- Dyson, A. y Millward, A.(2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Morata.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1- 13) Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Revista Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53.
- Echeita, G., Simón. C., López, M. y Urbina, C. (en prensa). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático En M.A. Verdugo y R. Shalock. *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (capítulo n.14). Salamanca: Amaru.
- Elboj, C., Puigdemívol. I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- Escudero, J.M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Felding, M, (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.

- 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.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Florian. L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. En G. Hallett y F. Hallctt (Eds.), *Transforming the role of the SENCO* (pp. 61-72). Buckingham: Open University Press.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- 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.
- González, MT. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata .
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Madrid: Katz Editores.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 70, 25(1), 165-184.
- Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation in Education: A Framework for Promoting Inclusion*. Oxon: Routledge.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la educación escolar* (2ª ed.) (pp. 309-329). Madrid: Alianza.
- Moriñas, A. B. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F.J.; Krichesky, G., Castro, A.M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusion escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Lationamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.

- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-446.
- OCDE (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. París: OCDE.
- OREALC/UNESCO (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- Parilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (pp 19-36). Dordrecht: Springer
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 22-45.
- Poggi, M. (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7 (número monográfico), 5-25.
- Portela, A., Nieto, J.M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 193-218.
- 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.
- Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Sandoval, M (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 1-25.
- Sternberg, R. (2012). Teaching for Ethical Reasoning. *The International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 35-50.
- Susinos, T y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2012). La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 16-21.
- Tedesco, J. C. (2011). ¿De qué dependen los resultados escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 92-95.
- Torrego, J. C. y Negro, A. (Coord.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, R.S. (2000). *Una década de Educación Para Todos. La tarea pendiente*. Montevideo: Fondo Editorial que Educa.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

- UNESCO/BIE (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París: UNESCO.
- Vecina, M^a. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Winter, E. O'Raw, P (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Trim: NCSE.