

# INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA.

## “VOZ Y QUEBRANTO”<sup>2</sup>

### Inclusive and Exclusive Education. “Voice and Break”

Gerardo Echeita Sarrionandia

#### Resumen

En este texto he pretendido plantear ideas e interrogantes que contribuyan a debatir y analizar algunas cuestiones y perspectivas relacionadas con el polifacético proceso de inclusión educativa, en tanto que contrapeso a las formas y procesos de exclusión educativa, los que, a su vez, se configuran no pocas veces como antesala de la exclusión social. En todo caso se trata de poner de manifiesto que no es un planteamiento asimilable a la idea de integración escolar, tampoco es una modernización de los planteamientos de la educación especial y, por todo ello, no es un asunto que involucre solamente al alumnado considerado con necesidades educativas especiales, sino a todos y todas los estudiantes.

**Palabras Claves:** Inclusión educativa, exclusión educativa, exclusión social, perspectivas educativas, integración, alumnado con necesidades educativas especiales, educación para todos.

#### Abstract

In this text I present some ideas and questions to promote a debate regarding inclusive education and its relation with exclusion process, both in education as in society. Inclusive education is not the same process as integration, is not a modern approach to special education, neither is a subject regarding pupils with special educational needs, but a global process about good education for all.

**Key words:** Inclusive education, educative exclusion, social exclusion, perspectives in education, integration, pupils with special educational needs, education for all.

---

<sup>2</sup> “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. INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. UNA PERSPECTIVA COMPARTIDA

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 pobreza<sup>3</sup> y marginación y si llegan a asistir a una escuela, estas 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 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, 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. En su trayectoria escolar seguramente habrán pasado por diversos centros, aulas o dispositivos especiales o singulares creados, “por su bien”, con la intención de atender o compensar sus limitaciones y dificultades escolares a cuenta de sus *déficits personales o sociales*.

En ambos casos, tanto los del norte como los del sur comparten y están sujetos, a mi juicio y el de otros autores y organizaciones (Blanco, 2006; OREALC/UNESCO, 2007), 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...*

<sup>3</sup> También hay un sur en el norte. Según un informe reciente de la UE, la tasa de los niños en situación de extrema pobreza –los que disponen de unos ingresos inferiores al 60% de la media– es del 19%. En España el porcentaje de niños en esta situación es del 26%.

*...En la actualidad no creo que debamos temer la primera forma de exclusión<sup>4</sup>. 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 ello<sup>5</sup>... 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?*

*(Castell, 2004:65–69. Las notas a pie de página no son del autor)*

En este texto he pretendido plantear ideas e interrogantes que contribuyan a debatir y analizar algunas cuestiones y perspectivas relacionadas con el polifacético proceso de inclusión educativa, en tanto que contrapeso a las formas y procesos de exclusión educativa que se configuran no pocas veces como antesala de la exclusión social. Ahora bien, no pretendo 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 (Bonafant, Esombra y Ferrer, 2004; Dyson, 2006; OREALC/UNESCO, 2007), pero es una de ellas, y nuestra responsabilidad como educadores es que lo que hagamos puertas adentro de la escuela sea parte de la solución y no parte del problema.

En lo que sigue voy a intentar acotar, entonces, una perspectiva sobre cómo entiendo y a qué se está llamando inclusión educativa, propuesta que tiene en el trabajo de Ainscow, Booth y Dyson, (2006) su principal referencia. Adentrándonos en su significado lo primero que ha de señalarse es que hablar de inclusión educativa (como de su antónimo), 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. 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,...)–, 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

<sup>4</sup> En los llamados países desarrollados, el norte enriquecido.

<sup>5</sup> Los disturbios ocurridos en diversos distritos de la periferia de París en 2005 y 2006, parecen confirmar el razonamiento y los temores de Castell.

ese sentimiento de pertenencia, 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 inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distinta a su lengua materna. Es más, su papel es central en esta aspiración, pues son ellos y no los que afortunadamente se sienten incluidos, los que nos revelan con encarnada rotundidad lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De ahí también que su **presencia** en el marco de los contextos educativos que denominamos ordinarios sea determinante para que éstos puedan, si existe voluntad y determinación, innovar sus prácticas en sintonía con los valores hacia la inclusión 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 práctica.

A este respecto dejar de poner en marcha políticas de acción o de discriminación 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. Ahora bien, el error contrario 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 Castell (2004:60) ha puesto en evidencia con claridad al hacernos pensar sobre “la trampa” que, en efecto, suponen muchas prácticas de inserción o integración (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*”<sup>6</sup> 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 que tienen, precisamente, sobre la valoración social que reciben e interiorizan aquellos alumnos o alumnas que las reciben.

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 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. 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 del aprendizaje y el rendimiento de todos los alum-

<sup>6</sup> Véase el caso de las políticas seguidas por la mayoría de Consejerías de Educación en las Comunidades Autónomas en España.

nos, así como cuestionarse si los grandes proyectos de evaluación del rendimiento escolar, tal y como están concebidos y concretados en la actualidad, contribuyen o debilitan los esfuerzos por construir un sistema 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 y participación 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 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 componentes de un sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc.–, siendo para ello un elemento nuclear o principio transversal de las mismas. A este respecto no puedo por menos que resaltar el enorme valor que sigue teniendo, catorce 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.

Llegados a este punto, cabría preguntarse si hablar de inclusión educativa no deviene en sinónimo de “educación de calidad para todos” o simplemente de “buena educación” y si, por lo tanto, necesitamos una nueva etiqueta que, además, podría hacer pensar a algunos que se trata de una simple modernización de otras viejas etiquetas y prácticas, como las relativas a la “educación especial” o a la “educación compensatoria”. La iniciativa de la UNESCO y otros organismos internacionales sobre *Educación para Todos* (EpT) puesta en marcha en Dakar en el año 2000, podría haber sido una gran oportunidad para reforzar esta perspectiva global en la que equidad y calidad educativa van parejas (Torres, 2000). En todo caso, vamos siendo más los que opinamos que habrá que seguir batallando por un marco de referencia común para todo el alumnado en desventaja, sin eufemismos respecto al “todos” (OREALC/UNESCO, 2007; Echeita, Parrilla y Carbonell, 2008).

Ahora bien, “*piensa globalmente, pero actúa localmente*”. 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. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos. “*Que tu aula y tu centro sea un microcosmos de ese otro mundo posible que algunos deseamos*”.

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 y Dyson, 2006), nos están enseñando

que no tiene mucho 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, además, 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 y honestos con valores democráticos y en función de las propias circunstancias<sup>7</sup>. 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 una y otra vez la perspectiva individual de la educación especial o la educación compensatoria cuyos negativos efectos a largo plazo sobre los alumnos en desventaja está documentada y es la que, precisamente, se pretende cambiar a través de la inclusión educativa (UNESCO, 2003, 2005; Echeita, 2006).

Desde el inicio de este texto estoy resaltando una y otra vez que la inclusión debe verse 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 Muñoz Repiso, 2002), 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 et al. (2006) intentan reflejar con la idea de “*mejora escolar con actitud*” y de los que esta Revista (REICE) y la Red que la sustenta (RINACE) son un ejemplo preclaro.

<sup>7</sup> 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 que compiten para hacerse con “los buenos alumnos”, escasez de recursos financieros, políticas supuestamente bien intencionadas –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...).

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 otro de los aspectos definitorios de la inclusión, cual es su carácter dilemático.

En efecto, a nadie puede escapársele que la aspiración por una educación más inclusiva es todo menos sencilla. 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 y Millward (2000:159 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 pudieran ser beneficiosas para algunos, podrían 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 las administraciones, los asesores, el profesorado y las familias se ve enfrentado a dilemas de distinto grado y a distinto nivel –que se configuran como la esencia 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 reconstruir su significado en cada 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). En todo caso, la mejor forma de afrontar estas situaciones dilemáticas es creando las condiciones escolares (de tiempo, espacio y de asesoramiento) en las que el profesorado se sienta tranquilo y no amenazado para poder decir “no sé cómo resolver estos dilemas”, pero también con ganas para explorar alternativas de acción que pudieran ayudar a superarlos. El papel de los equipos directivos y de las administraciones locales, a través de sus servicios de asesoramiento y supervisión psicopedagógica sobre todo, resultan determinante a estos efectos.

Al hilo de esta faceta sobre el carácter dilemático de los procesos de inclusión quisiera resaltar algunas cuestiones que me parecen vinculadas a ella. La primera, que resulta 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, no sólo porque tienen derecho a que se tenga en consideración su propia opinión y perspectiva (un derecho

garantizado, por cierto, por la Convención de los Derechos del Niño), sino también porque es una poderosa estrategia de cambio que resulta muy útil a la vista del creciente reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos activos y competentes para saber y participar sobre todo aquello que afecta a sus vidas. Es una fórmula, como decimos, no solo necesaria sino también estimulante para imaginar formas creativas de llegar a la experiencia vital y las emociones que afectan a determinados alumnos o alumnas en riesgo de marginación. Porque además de que reflexionar sobre lo que esa voz nos dice puede hacer aflorar las concepciones implícitas hacia la inclusión educativa en 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.

Esta cuestión nos mete también de lleno en el ámbito 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. 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. Tampoco son, como nos recordarán en este mismo monográfico Susinos y Parrilla, opciones inocuas, en última instancia, para la propia biografía del investigador.

Pero si hubiera que resaltar cuál es la condición en la que se resume lo que se necesita para llevar adelante estas iniciativas que agrupamos bajo la expresión *escuchar la voz de los propios niños y jóvenes*, no sería otra que la de una *cultura escolar* (Hargreaves, 2003) que, precisamente, valore su opinión y se movilice para tenerla presente y que esté comprometida con lo que no deja de ser el ciclo más básico de todo quehacer profesional que merezca realmente tal nombre: acción, reflexión sobre la acción, acción, reflexión,...

Pero también estamos aprendiendo de los expertos que esas competencias para la reflexión y la mejora educativa sostenida necesitan ir acompañadas de emociones positivas (Vecina, 2006); confianza, coraje, buen humor, ilusión y esperanza, una emoción imprescindible ante la evidente causa perdida que supone la inclusión educativa y que, ¡jojo!, “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 educativa 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 (Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran y Miquel, 2004; Parrillas, 2005; 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.

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 un mayor apoyo investigador para desentrañar las condiciones y procesos que pueden promover dicha colaboración eficiente, objetivos que, precisamente, han estado presentes, entre otros, en el proyecto dirigido por Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y West, 2006).

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), unas veces en función de 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.

Por ello participo plenamente de la postura de Parrillas (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 ello:

*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 statu quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación...*

(Parrillas, 2007:15 en el manuscrito utilizado)

Niholm (2006) nos ha enseñado que hay tres formas de analizar la emergencia de un nuevo concepto como puede ser el de inclusión educativa: 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. A este respecto quiero resaltar, conforme a la primera de las estrategias apuntadas para explicar por qué hablamos ahora de inclusión educativa, que se trata de algo distinto a los procesos de *integración escolar* al uso que hemos visto desarrollarse en el último cuarto de siglo en distintos países y canalizado, mayoritariamente, como un asunto técnico que tiene que ver con unos pocos alumnos (a algunos de los considerados con *necesidades educativas especiales*), que estaban fuera de los centros ordinarios o regulares del sistema, a los que se ha invitado a estar dentro, si bien bajo la perspectiva de que se “asimilen o acomoden” a los patrones culturales de “la normalidad” imperante. A la vista crítica de esta dinámica, la inclusión educativa tiene que ser algo distinto, que supere las limitaciones inherentes a esta perspectiva. Bajo la segunda de las estrategias que nos recuerda Niholm (2006), se está intentado vincular la importancia de la inclusión educativa, en permanente tensión con los procesos de exclusión educativa, con el preocupante asunto de los procesos de exclusión social que tan presentes están en los análisis sociológicos contemporáneos. La inclusión educativa no es la solución del problema pero si la escuela renuncia a intentarlo o se deja arrinconar a un papel secundario por efecto del “mercado”, entonces sólo cabe

imaginar para muchas alumnas y alumnos un futuro social de precariedad y discriminación.

Finalmente la emergencia del concepto de inclusión educativa encuentra su sentido en el reconocimiento de que se trata de una dimensión crítica del bienestar emocional de todas las personas y 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 (2006), la inclusión educativa vendría a ser, en su raíz, la tarea de *promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción*. En este sentido el Index for Inclusión desarrollado por él y el profesor Ainscow (Booth y Ainscow, 2002) responde, precisamente, a la tarea de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de los centros escolares. Por todo ello debemos llevar urgentemente nuestra mirada y nuestras preocupaciones a la tarea de *alfabetizarnos en valores*, es decir, conocer mejor cómo se aprenden, enseñan o refuerzan nuestros valores y nuestra ética profesional (Escudero, 2006), si queremos que la dinámica del proceso de inclusión educativa tenga fortaleza suficiente como para aguantar los embates de la realidad escolar que tan obtusamente se oponen a ella.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. Cuadernos de Pedagogía, 349, pp.78–83.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban schools. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Ballard, K. (Ed.) (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: some thoughts on teacher education, culture, collaboration and inequality. En: T.Booth, K. Nes y M. Strømstad, (Eds.) *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE, 3(4), pp. 1–15.
- Bonal, X., Esombra, M.A. y 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 y F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (2ªed)*. Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brodin, J. y Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), pp. 133–145.
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Ed. La Catarata, Colección Cuadernos de Educación Intercultural, número 9.
- Carrión, J.J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S.Karsz (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

- Del Barrio, C., Martín, E.; Almeida, A. y Barroso, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), pp. 9–24.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En: M. Verdugo y F. Jordán de Urries (Eds.), *Apyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145–160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- 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.
- Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Durán y Miquel (2004). *Escuelas inclusivas, Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 49–80.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Echeita, G.; Parrilla, A, y Carbonell, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial, marzo de 2008, Universidad de Vic.
- 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, pp.19–42.
- Fernández Enguita, M. (2007). *Redes para la innovación educativa*. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, pp. 26–33.
- Flecha, R. (1994). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Murillo, J. y Muñoz Repiso, M. (2002). *La mejora en la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/MEC.
- Nilholm, C. (2006). *Special education, inclusion and democracy*. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), pp. 431–446.
- OREALC/UNESCO (2007). *Documento base: El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. REICE, 3(5), pp. 1–2.
- 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 y F. Armstrong (Eds.). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (pp 19–36). Dordrecht: Springer.
- Peters, Johnstone y Ferguson (2005). *A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education* *International Journal of Inclusive Education*, 9 (2), pp.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 y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- 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 (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. París: UNESCO <http://unesco.org/educacion/inclusive>