

# **Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa. Reflexiones a partir de la experiencia española.**

## **About reforms, integration - educational inclusion and exclusion. Reflections from the spanish experience.**

Camila Marchant Fernández

### **Resumen**

*Este artículo surge desde el análisis reflexivo de la experiencia española y su camino transitado hacia la educación inclusiva, caracterizado por una mirada crítica sobre las reformas educativas. Se propone dimensionar cómo, desde el discurso oficial, se ha pretendido asumir la atención a la diversidad en un plano vertical y de imposición normativa. Es una invitación a los profesionales de la educación, a repensar su rol frente a las complejas demandas de la sociedad que tocan la puerta de la escuela, cuestionando si, efectivamente, es posible conseguir prácticas inclusivas que transformen la vivencia en la comunidad escolar, prescindiendo de las aportaciones que sus actores son capaces de generar.*

**Palabras claves:** *Integración educativa – inclusión educativa – exclusión educativa - reformas educativas*

### **Abstract**

*This article is come from the reflexive analysis of the Spanish experience and the way towards inclusive education, characterized by a critical look about the educational reforms. This vision proposes to measure how, from the official speech, it has tried to assume the attention to the diversity in a vertical plane and of normative imposition. It is an invitation to professional people who works and deal with education stuff; an invitation to reconsider their role in the complex demands of the society that touch the school's door, asking if it is really possible to obtain inclusive practices wich change the experience into the school community doing without contributions that their actors are capable to generate.*

**Key words:** *Educational integration - educational inclusive - educational exclusion - educational reforms*

Como bien sabemos, las *reformas* educativas han asumido, desde el discurso, la diversidad de los niños y niñas que conforman nuestras sociedades. Esto en la práctica, se ha traducido en la incorporación en los centros escolares regulares de un alumnado diferente, antes excluido, desde los planeamientos de la normativa central en espacios especiales, con maestros especiales, aulas especiales y materiales especiales. Profesores y profesoras se vieron abriendo las puertas de sus aulas y comenzó a incorporarse en la jerga educativa el término ‘integración’ al mismo tiempo que en las vidas de muchas familias se hacía realidad un sueño para sus hijos e hijas, hermanos y hermanas. Profesionales quijotescos y apoderados infatigables, apostaron y creyeron que la *integración educativa* sería el primer paso para que ese alumnado estigmatizado lograra un rol activo en la sociedad, donde el ámbito laboral y la independencia en la vida cotidiana, serían el signo efectivo de un triunfo. No obstante, pasadas ya unas décadas de las primeras experiencias de este tipo, es posible observar posturas encontradas entre los actores implicados en torno a lo que realmente se produjo. Desencanto y disidencia, o bien, esperanza ante casos de alumnos y alumnas donde sí el éxito se hizo presente cambiando significativamente sus vidas. Eso sí, más allá de opiniones varias, lo que es efectivo es el verdadero desajuste entre las reformas educativas, que impactaban a nivel estructural, y las repercusiones a nivel organizativo para la vida interna de las escuelas ordinarias, ya que, muchos de los profesionales de la educación en ejercicio poco y nada sabían sobre estos ‘nuevos miembros’ de la comunidad escolar. No se les había consultado ampliamente y en profundidad (para recoger sus pareceres, o más oportunamente, para valorar sus aportes fruto de la experiencia), restringiéndolos, en definitiva, a un rol pasivo y ejecutor.

En este sentido es posible apreciar, tal como señalan Bolívar y Rodríguez (2002), cómo el discurso oficial autoriza a ciertos grupos de especialistas avalados por el Estado que establecen una ‘verdad’ sobre la escuela desautorizando a los agentes que la componen. Y es éste, justamente, el punto que Mel Ainscow (2001)<sup>1</sup> identifica entre las principales causas del ‘fracaso’ de la integración educativa, puesto que, somete a análisis la errónea importación de prácticas de la educación especial a las escuelas ordinarias, que ha supuesto enfoques no practicables como la búsqueda de respuestas individualizadas, evaluaciones cuidadosas, programas sistemáticos de intervención, entre otros. La dinámica de una escuela ordinaria no se adapta a las formas de planificar y de ejercer acostumbrada por los maestros de la educación especial, que creyeron que su lugar en este nuevo contexto de integración estaba en reproducir sus modos de actuación en un escenario ‘normalizado’. En libros como, *Integración o exclusión* (2000) de Borsani y Gallicchio, es posible una aproximación a la sensibilidad de aquellos sujetos que han experimentado el dolor de una experiencia de integración mal llevada, y a la lectura de un análisis crítico.

*“La implementación de las políticas llamadas de ‘globalización’, la dupla integración–exclusión se presenta en nuestros días tanto en lo social, como en lo económico, lo sanitario, lo educativo, de forma equivalente. Lo que aparece como una oferta ‘democrática’, en*

1 De carácter reflexivo es la mirada de Ainscow, M. (2001) en su publicación *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. A partir del análisis autocrítico de su trayectoria profesional en el ámbito de la educación especial, analiza las falencias suscitadas en los primeros intentos de crear entornos integrados, y el cambio del marco de referencia individualizado de planificación por uno que se ocupa de toda la clase que propone la educación inclusiva, que comprende como un proceso de aumento de participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares, y de reducción de su exclusión de los mismos.

*realidad contienen una trampa: pretender que porque se ‘globalizan’ las reglas del juego se brinda a todos las mismas oportunidades” (ibid, p. 13).*

Las encrucijadas de la integración constituyen un problema educativo que se produce, como lo señalan Carr y Kemmis (1988), cuando las prácticas empleadas en las actividades de educación se revelan inadecuadas a su finalidad, es decir, denotan un ‘fracaso’ de una práctica que implica el ‘fracaso’ de la teoría de la que derivaba la creencia en la eficiencia de dicha práctica. Posiblemente ‘viciada’ la definición de integración educativa y los supuestos que reconoce, hoy en día, el *movimiento por la inclusión* apuesta por una nueva propuesta para el plano educativo<sup>2</sup>, fundamentada en la escuela como un lugar abierto a todos, donde cada alumno y alumna pertenece al grupo y puede aprender de la vida normal de la escuela y de la comunidad, tal como lo señalan Stainback y Stainback (1999).

A simple vista, podrían estas definiciones no distinguirse en demasía de las que identificaban la integración, no obstante, efectivamente cambia supuestos teóricos como reconocer las dificultades que presentan los estudiantes a modo de signo que denuncia falencias de la unidad educativa, es decir, se amplía el foco de atención y no se concibe al alumno o alumna como el deficiente y responsable de los hechos que acompañan su proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta clara diferenciación conceptual para los teóricos que la sustentan, no logra convencer del todo a algunos profesionales que han venido trabajando en el campo de la educación especial, y que han promovido la integración escolar conociendo las dificultades que conlleva desde la propia experiencia. Desde otra perspectiva, la inclusión educativa no viene más que a cambiar ‘denominaciones’, es decir, ‘formas’, para hacer un quiebre de las experiencias pasadas frustrantes que no dieron efectivamente un lugar social a las personas con alguna diferencia. En este sentido, como señala Lloret (2009:52), se requiere de:

*“Un proceso teórico y práctico en el que queden en evidencia cuáles son y de dónde proceden las dificultades de integración y cuáles son los cambios que se requieren para establecer unos ambientes cotidianos interactivos que la hagan posible y deseable”.*  
*“Hemos de esperar a que la diversidad supere nuestros lamentables instrumentos teórico prácticos que se han ido estableciendo para dominarla para que empecemos a buscar explicaciones y remedios” (ibid, p. 36).* *“Si queremos comprender, aceptar y respetar a los y las demás es necesario ver cómo vivimos nosotros mismos y nosotras mismas la diversidad” (ibid, p. 40).*

---

2 Hoy en día existe una gran producción de publicaciones en torno a la educación inclusiva provenientes del Reino Unido y Canadá, siendo fácil acceder a investigaciones relacionadas, entre ellas: Teachers’ guides to inclusive practices: Modifying schoolwork, de Fenlon, A. Fuente: American Journal of Mental Retardation, Vol.43 n° 5, año 2005; y desde una óptica más crítica, One step forward, two steps back: immanent critique of the practice of zero tolerance in inclusive schools, de James, S. y Freeze, R. de la Facultad de Educación, Universidad de Manitoba, Canadá. Fuente: International Journal of Inclusive Education, Vol. 10, N°6, Noviembre 2006, en la cual cuestionan la práctica “tolerancia cero” dentro de las escuelas inclusivas (expulsiones, segregaciones o castigos); y Critical analyses of inclusive education policy: an international survey, de Slee, R. Fuente: Internacional Journal of Inclusive Education, Vol. 10, N°4-5, julio - septiembre 2006, que reflexiona sobre las actuales políticas de educación inclusiva en los países desarrollados haciendo referencia a las contradicciones y los desafíos. También figuran informes como el denominado, Educación inclusiva y prácticas en el aula, de 2003 ofrecido por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación (este y otros disponibles en [www.european-agency.org/IECP/IECP\\_intro.htm](http://www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm))

Dicho lo cual, podemos pensar que las imposiciones verticales provenientes desde la administración dejan mucho que desear al pretender omitir las resistencias que habitan en la unidad educativa en torno a la inclusión y a muchos otros problemas que demandan urgente diligencia de la escuela y de la sociedad en su conjunto. Comprender las causas posibles de los continuos fracasos vinculados a las reformas educativas, reparando especialmente en el extendido discurso de atención a la diversidad, en sus contradicciones y problemas de compatibilidad entre tiempos y perspectivas, de recursos y de operatividad, es sumamente necesario. La Dra. Nuria Pérez de Lara<sup>3</sup>, identifica la inclusión de todas las personas en edad escolar, sean cuales sean sus necesidades en el sistema escolar ordinario, como un proceso más o menos radical que parece imponerse.

*“Si bien se ha abandonado en gran medida los supuestos médicos biologicistas y psicologistas, ha aparecido una nueva tecnificación pedagógica, basada en el enfoque curricular anglosajón que sigue olvidando lo fundamental: que el eje de la educación, de la socialización, de la inclusión y la integración está en la relación amorosa de aceptación plena junto a mí del otro, de la otra, distintos de mí, distintos entre sí, pues esa relación amorosa es la única que puede mediar saber y convivencia, conocimiento y vida”.*

Del mismo modo, analiza desde los planteamientos ético-sociales hasta los fundamentos científicos de la Integración Educativa, para lograr comprender su génesis y evolución. La Educación Especial ha proyectado y transitado un camino desde que se aceptara la deficiencia como característica inherente a la naturaleza humana hasta que se reconociera que quienes la padecen son personas ‘útiles’ socialmente que deben ser integradas y propiciadas de un modo digno de vida como miembros de pleno derecho de nuestra sociedad. En Barcelona se comenzó por abrir los manicomios renegando de ellos, madurando luego hacia el denominado Movimiento de Renovación Pedagógica, caracterizado por la vivencia de distintas experiencias de integración con niños y niñas, afectados de deficiencia o procedentes de colectivos marginales. Como señala Pérez de Lara (1998):

*“Las prácticas críticas de nuestro país se movían en la dirección integradora de todas las personas excluidas y recludas en instituciones cerradas o segregadas (...) A este movimiento integrador, dentro de las escuelas, por ejemplo, se le llamó pocos años después, con la aparición de propuestas administrativas científico-técnicas al respecto, de ‘integración salvaje’. Y es importante señalar que la regulación y normativización de la integración, posteriormente propuestas desde las instancias administrativas, olvidó y negó la validez de tales experiencias perpetuando con ello esa característica (...) de estar basada en la profundización de una escisión entre el saber producido por la experiencia vivida y el conocimiento sancionado como científico. Profundización en una escisión que no es gratuita y exclusivamente defensora de la pureza y objetividad científica sino a la vez guardiana del espacio de poder desde el cual se producirán toda una serie de disposiciones, reglamentaciones, normativas, prescripciones y proscipciones que caerán sobre las cabezas y las espaldas de quienes deben aplicarlas – maestros y maestras en este caso – en forma de cursos y cursillos de formación y reciclaje, separados de sus experiencias prácticas cotidianas” (1998:100).*

3 Extracto de documento difundido en sus cátedras (año 2005) en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.

Declaraciones que cuestionan el carácter ‘fundamentante’ de las prácticas de integración científico-técnicas abaladas en normativas, y que reivindican las acciones que desde la pedagogía construyeron el ‘caldo de cultivo’ necesario para un cambio.

*“La pregunta por la pedagogía sustentadora de prácticas integradoras de la Educación Especial sería, pues, una pregunta que nos recondujera hacia una escuela reconocida como lugar de existencia en el mundo para hombres y mujeres, niños y niñas (...) y esa pregunta por la Pedagogía quizá debiera acercarnos a los motivos con que nos hemos negado a la convivencia con aquellos de nosotros que muestran la diferencia – nuestra diferencia –, la deficiencia – nuestra deficiencia – sin que la aceptación de su presencia entre nosotros suponga la sumisión a un principio políticamente correcto, a una norma establecida o a un cómodo proceso de acallamiento de malas conciencias, antes al contrario, la pregunta por nuestros viejos motivos excluyentes, debería aceptar la turbación y la inquietud que produce nuestra incapacidad de relación con quienes ponen en cuestión, con su presencia, nuestra capacidad y nuestra identidad” (ibid, 1998: 125).*

Lineamientos todos, que nos invitan a reflexionar de manera crítica y autocrítica sobre nuestras propias acciones y comportamientos - particularmente como profesionales de la educación especial – interesados en los planteamientos de la educación inclusiva y la atención de la diversidad.

Llegados a este punto, son pertinentes algunas consideraciones respecto a los conceptos *igualdad* y *diversidad*. Sobre el primero, Eljob y otros comprenden que dentro del paradigma etnocéntrico surgido en la modernidad, es circunscrito a la asimilación y subordinación, a la “*homogeneidad a través de la cual se intenta erradicar toda diferencia cultural al considerarse que pone en peligro la pureza de la cultura hegemónica*” (Eljob y otros, 2004, p.121). En cambio, en el enfoque dialógico valorado como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones: “*La igualdad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia. La igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia. Cuando la diferencia no le da importancia a la igualdad es porque, consciente o inconscientemente, está más a favor de sus efectos excluyentes que de los igualitarios. Cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo de cultura que produce exclusión y desigualdad*” (ibid, p.125). Y sobre diversidad en la escena educativa, es importante saber qué opción tomamos frente a ella, si preservamos un *statu quo* donde los alumnos que no responden presentan problemas, si asumimos que algunos alumnos nunca llegarán a un nivel normal, o por el contrario, si nos proponemos aportar con respuestas docentes nuevas, como reflexiona Ainscow (2001).

En el requerimiento de un marco amplio de atender la diversidad del estudiantado, demandado por las reformas educativas, estamos frente a lo que Bolívar A. y Rodríguez J.L. (2002) identifican como la necesidad de innovar y mejorar para producir cambios de primer orden a nivel cualitativo, que alcancen la práctica, la vida en el aula del alumnado diferente, de aquel con discapacidad intelectual - por ejemplo - para a partir desde esa relación íntima del ejercicio docente encontrar y conducir las acciones propicias para cada caso único y especial. El lugar que ocupa la lógica

del cambio instituido necesariamente debe dar lugar a la lógica del cambio instituyente basada en la construcción de los cambios en los contextos de los actores. Por ello, ha sido insuficiente la retórica de las ‘necesidades educativas específicas’ y los intentos por reforzar un ‘sistema educativo de configuración flexible’ presentes en la LOCE del año 2002 en el caso español, que no han logrado impactar efectivamente al profesorado, pues sigue siendo la escuela un lugar sin espacio para todos. En términos de las teorías institucionales, según Bolívar y Rodríguez:

*“... en las reformas predomina, pues, una lógica de cambio instituido, frente a la innovación, que tendría una lógica instituyente. De hecho, los profesores y profesoras no suelen confiar en que los cambios en sus prácticas dependen de la llegada de reformas, sino por otro tipo de dinámicas internas”* (2002, 26). Por lo cual, *“para que una reforma de lugar a innovaciones tiene que afectar al núcleo duro de la enseñanza, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula”* (2002, 27).

Perspectiva bajo la cual, por más que sean promovidas las reformas educativas, especialmente en América Latina replicando patrones externos (y bajo la presión de entidades internacionales dispuestas a financiar y así a engrosar la deuda externa de muchos países de la periferia, como bien lo denuncia Torres, R.M., 20014) no será posible hacer efectivas las buenas intenciones declaradas desde la 1ra Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) o en el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000), entre otros muchos encuentros, referentes a promover el derecho a la educación respetando la diversidad de los niños y niñas que conforman nuestras sociedades.

Si nos detenemos y revisamos en este sentido el devenir de España, es posible observar grandes cambios del sistema educativo que vinieron primero con la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Ésta, puso fin al diseño proveniente desde 1970 modernizando e innovando al prolongar la enseñanza básica obligatoria hasta los 16 años de edad, además de incorporar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la figura del Psicopedagogo, transformando la organización y dinámica de las unidades educativas, a favor de una mejor atención a la diversidad. Dentro del preámbulo, se señala:

4 La autora señala que: “Un dato que salta a la vista en este recorrido a lo largo de las últimas dos décadas es el desplazamiento de la UNESCO como agencia internacional especializada en educación: de actor protagonista, al frente del Proyecto Principal de Educación, a fines de la década de los 70, a actor menor, con débil legitimidad técnica y sin recursos, hacia fines de 1990 e inicios del 2000. Ese espacio ha sido ocupado por el Banco Mundial – y, secundariamente, por el Banco Interamericano de Desarrollo, el banco regional, organismo que hoy comanda la política educativa en ésta y en las demás regiones ‘en desarrollo’”. En Cuadernos de Pedagogía, N° 308, Monográfico “La educación en América Latina”, Barcelona, diciembre 2001.

5 Periodo formativo común de diez años que abarca tanto la educación primaria como la secundaria obligatoria, reguladas en el Capítulo Segundo del Título Primero y en la Sección Primera del Capítulo Tercero del mismo Título.

*“La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad”; y “La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezca continuamente con la dinámica de la sociedad”.*

A esta ley, le siguieron la citada LOCE, Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre, de Calidad de Educación, y pocos años más tarde la actual LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación. La primera, impulsada por el gobierno del Partido Popular, se organiza en cinco ejes fundamentales<sup>6</sup> dirigidos a mejorar las falencias del sistema detectadas en ese entonces por tal sector, vinculadas a la temática del abandono escolar, la integración de España en el contexto Europeo, y a la inmigración como fenómeno creciente, principalmente. Y la segunda, promovida por el gobierno del PSOE, bajo tres principios fundamentales reconoce entre sus objetivos: proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, especialmente en la educación básica; conseguir que todos alcancen el máximo de desarrollo posible de sus capacidades; garantizar igualdad efectiva de oportunidades; lograr la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa para la combinación de calidad y equidad; atender a la diversidad de alumnos y repartir las dificultades que genera; y asumir un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Esta última, vuelve a proponer innovaciones y a resaltar en el discurso la importancia de la calidad, la equidad y la igualdad, así como el respeto por la diversidad especialmente en la formación básica obligatoria.

No obstante, y considerando los anteriores argumentos expuestos, ¿qué ocurre en la práctica, en el seno de la educación ordinaria, para que parte de sus alumnos y alumnas deban abandonarla, e incluso deban abandonarla para dirigirse a una escuela especial? Debemos pensar entonces, si es posible hacer realidad las buenas intenciones de calidad, equidad e igualdad en la consideración positiva de la diversidad simplemente modificando las escuelas especiales, cuando no, prescindiendo de ellas. ¿Se puede transformar un sistema educativo que tradicionalmente ha segregado las diferencias en un sistema educativo inclusionista por normativa? Estas reflexiones conducen a múltiples puertos, entre los cuales está la necesidad de repensar el lugar y funciones actuales de la educación especial, idealmente desde los propios actores que la encarnan, entre ellos, el alumnado. Es posible constatar hoy, la incorporación de alumnos y alumnas en escuelas especiales provenientes de escuelas ordinarias, que tras una historia de *fracaso escolar* han sido diagnosticados en pruebas psicométricas como ‘límitrofes’ o ‘retardados mentales’, concediéndoles la responsabilidad de las complejas situaciones acontecidas en su proceso de escolarización, y lo que es peor, condenándoles a cargar con el estigma del discapacitado intelectual a tempranas edades ¿Quién fracasa? ¿El alumnado o la escuela ordinaria? En mi opinión, el mal denominado ‘fracaso escolar’ al ser injustamente adscrito al alumno o alumna, desprende de responsabilidades a la institución de la educación ordinaria, que vista superada su capacidad de acción y respuesta positiva ante la diversidad del alumnado que la integra, se desliga de sus funciones y acude a los

---

6 Cultura del esfuerzo; Intensificar procesos de evaluación; Reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos; Elevar la consideración social del profesorado; y Desarrollar la autonomía de los centros educativos.

especialistas, presentes, por ejemplo, en los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP). Psicólogos, psicopedagogos y orientadores que, en un ejercicio lamentable de marginación y exclusión educativa – no por malas voluntades precisamente, sino a consecuencia de la intolerancia humana también evidenciable en la escuela - determinan la derivación de tales ‘casos’ hacia la escuela especial. Medida en la cual, los niños, niñas y jóvenes expectantes del ‘dictamen’ - cual juicio se tratara - pierden la oportunidad de haber sido escolarizados en un entorno normalizado, quedando fuera de las opciones tradicionales de formación, y debiendo asumir un nuevo rol social que propicia la estigmatización como alumno o alumna de la educación especial. Todo lo dicho, en el ‘ideal’ de las posibilidades que debe o ‘debiera’ propiciar la educación ordinaria. Mas, ante la realidad altamente compleja donde se puede *estar excluido cuando se está incluido*<sup>7</sup>, tal vez para el alumno o la alumna que atraviesa con dificultad su escolarización enfrentando escenas lamentables de marginación, alcanza mejores perspectivas de desarrollo al llegar a una escuela especial. Eso sí, de *calidad*, y no ‘cajón de sastre’.

Tal vez, revisado el asunto hasta aquí, queden confusos los planteamientos que voy formulando (al contraponerlos, por ejemplo, con la idea de restricción de posibilidades si se ‘cae’ en el círculo de la educación especial a lo cual antes me referí). Pero les pido calma, paciencia, apertura de mente y suspensión del juicio, todo lo cual he debido poner en práctica yo misma a lo largo de mis investigaciones, considerando mi interés por la educación inclusiva y mi rechazo hacia la educación especial tras constatar tristes evidencias. Nos puede ayudar el comenzar a pensar que la diversidad, tal vez, requiere de respuestas diversas. Cada uno y cada una con su historia, cada uno y cada uno con su forma, se encontrará mejor en uno u otro escenario educativo. Ojala ellos y ellas mismas, alumnos y alumnas de la escuela especial, desde sus voces únicas nos den nuevas perspectivas a considerar en el necesario debate en torno al rol de la educación especial de cara al nexo que la une a la educación ordinaria demandada por su reformulación inclusiva. Porque las trayectorias de los alumnos y alumnas, que llegados particularmente a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, ven superadas sus posibilidades de rendimiento en los aprendizajes y de adaptación al medio, no son en ningún caso una cuestión no documentada. En España, el Ministerio de Educación y Ciencia por medio del Instituto de Evaluación (antes denominado INECSE, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) aporta datos contundentes respecto al fracaso escolar, estadísticas que dan cuenta de que el país supera la media europea en relación al bajo rendimiento académico, ya que casi la tercera parte del alumnado de la ESO obtiene calificaciones negativas, panorama que se acompaña de una cuota considerable de absentismo escolar.

7 Este hecho es afirmado por los propios actores que en el escenario educativo español, han trabajado por la creación de escuelas inclusivas. “En un momento en el que en nuestro país soplan vientos de diferenciación y separación entre el alumnado dentro de los centros ordinarios, creemos que resulta muy oportuno que se perciba que ‘es posible otra política educativa’ respecto a la atención a la diversidad...” (p. 5) Cita extraída de los responsables de la traducción y adaptación del Index for Inclusión de Booth y Ainscow, que en la versión española se denomina Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. CSIE y Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva, 2002. Tal texto, concentra un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en su trabajo hacia la educación inclusiva (se compone de cuatro partes que comienzan con aclaraciones, prosiguen con el proceso de trabajo que conlleva el Index, y desarrolla las dimensiones, secciones, indicadores y preguntas necesarias de suscitar)

*“El abandono escolar también conduce a la aparición de ciudadanos menos participativos en su sociedad (...) dejan toda una parcela de la actividad humana, la actividad intelectual, en manos de otras personas (...) La experiencia de fracaso escolar se asocia con el desdén por la actividad intelectual. Que se sepa, jamás las clases dominadas se han beneficiado de la ignorancia” (Feito, 1990:130).*

El término ‘fracaso escolar’ implica un bajo rendimiento académico, insuficiente para terminar la enseñanza obligatoria, debido a causas de tipo intelectual, motivacional, a problemas de tipo emocional u orgánico (que derivan en enfermedades ocasionando absentismo), a técnicas y malos hábitos de estudio, programación y/o acción docente inadecuada por parte de la escuelas. A este respecto, Puigdellivol<sup>9</sup> advierte:

*“En efecto: el peso que hoy tiene la escuela y la formación en general en la lucha contra la exclusión social es incomparablemente más alto que en cualquier otro periodo histórico (...) la población que no adquiera niveles formativos altos y sólidos tiene grandes posibilidades de engrosar las filas de la exclusión social (que tiene su primer asomo en el fracaso escolar) como consecuencia del peligro de dualización que conlleva la sociedad de la información”.*

Las formas tradicionales de comprender la escuela no han dado lugar a la diversidad, respecto a lo cual, Gerardo Echeita (2003) emplaza preguntando, por ejemplo:

*“¿Por qué vemos con total naturalidad que en un grupo de educación infantil, al menos en determinados periodos del curso y momentos del día haya más de un educador en el aula para hacer frente a la diversidad de necesidades y atenciones que requieren los niños y niñas a esas edades, y, sin embargo, pasados los seis años y hasta la universidad sea un ‘axioma gramatical’, el de un profesor por grupo, ‘caiga quien caiga’? (...) para intentar cambiar esa ‘gramática’ debemos albergar, al menos, la duda de que lo que hacemos es erróneo, insuficiente, o que puede ser planteado de forma distinta a como venimos haciéndolo (...) Se trataría de avanzar hacia modelos más ‘participativos’ donde realmente se implique toda la comunidad en la elaboración, puesta en marcha y revisión de sus proyectos educativos”<sup>10</sup>.*

---

8 En el último tiempo, se evidencia una preocupación creciente en torno a esta temática que a dado lugar a diversas investigaciones, como la de Cáceres, M. P. e Hinojo, F, titulada: Enfoque comprensivo del fracaso escolar como realidad educativa multidimensional, que tras conceptualizar teóricamente desarrolla una metodología de investigación-acción, de la que se desprenden una serie de propuestas desde la vertiente política (OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), y la educativo formal (escuelas aceleradas). Fuente: Revista de ciencias de la educación, órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. n° 204, año 2005.

9 En documento trabajado en su asignatura en el Programa de Doctorado del DOE (Bienio 2005-07)

10 Extraído de la ponencia (2003) “La respuesta a la necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca”

Atender la diversidad requiere que cada centro educativo mire dentro de sí comprometiendo a la totalidad de sus integrantes, tal como dan cuenta exitosos programas a nivel mundial<sup>11</sup> para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. Existe consenso entre estudiosos de la educación inclusiva respecto a ello.

*“La introducción de programas inclusivos en las escuelas supone un esfuerzo importante para todas las partes involucradas (estudiantes, padres, profesores y administradores). Ejecutar un programa de educación inclusiva no es como instaurar un nuevo programa de idiomas o como introducir un nuevo libro de ciencias (...) la necesidad de que los profesores tengan la oportunidad de aprender, reflexionar y descubrir nuevas ideas y formas de actuar es muy grande (...) es imprescindible que los profesores reciban ayuda para desarrollar prácticas nuevas y eficaces en sus aulas y escuelas. Enseñar en un entorno heterogéneo con estudiantes con necesidades muy diversas es una tarea complicada”* (Porter, 2003, p.7). *“En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos”* (Ainscow 2003, p.12).

En España<sup>12</sup>, un interesante referente es el trabajo desarrollado por CREA, Centro de Investigación Social y Educativa de la Universitat de Barcelona, que viene promoviendo la creación de *Comunidades de Aprendizaje*<sup>13</sup>. Estas se definen como, *“un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa*

11 Entre ellos: School Development Program (SDP) que basa su acción en las altas expectativas puestas en el desarrollo global de los niños y niñas de las escuelas, considerando seis ámbitos de desarrollo: físico, cognitivo, lingüístico, psicológico, social y ético; y promoviendo un cambio radical en la organización de la administración escolar. Accelerated Schools, impulsada por Henry Levin desde el CERAS de la Universidad de Stanford, programa que comprende un impulso mayor para aquellos alumnos que van peor en la escuela, en lugar de rebajar las expectativas en torno a su progreso. Succes for All, dirigida por Robert Slavin apostaba por brindar a todo el alumnado un trabajo cognitivo y de autoconfianza, capaz de hacerles terminar la educación básica y no derivales a la educación especial, cooperando para ello el Departamento de Educación de la ciudad de Baltimore y la Universidad John Hokins.

12 En el contexto español destaca la experiencia del País Vasco, y las investigaciones que se derivan, como La respuesta del sistema educativo vasco a las necesidades educativas especiales en educación primaria, (2005) elaborada por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Y más próximos a Catalunya, figuran intentos por promover la inclusión educativa en la etapa de la enseñanza secundaria, en artículos como Inclusió educativa d'alumnat amb Graus barreres per a l'aprenentatge i la participació, també en l'ensenyament Secundari, de Carbonell, E. y otros (2004). Fuente: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat, Suports. Vol.8, Núm.2, año 2004. Otras investigaciones, profundizan sobre las dificultades para llevar adelante el enfoque inclusivo en los centros, como es el caso del estudio: Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas, (2003) de Ortiz, M.C. y Lobato, X. Fuente: Revista de Orientación Pedagógica, Vol. 55 año 2003 de la Universidad de Salamanca, en el cual reconocen la cultura escolar como factor crucial, accediendo al campo con el empleo de metodología combinada cuantitativa y cualitativa. Así también, encontramos el artículo El camino hacia la inclusión en España, de Moïna, A. Fuente: Revista de Educación nº 327 año 2002.

13 Entre las investigaciones desarrolladas en este plano, encontramos a modo de tesis doctoral Comunidades de aprendizaje: un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información, de Eljob, C. y dirigida por Ramón Flecha (2001); y Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información, de Valls, R. (2000) y dirigida por Pilar Heras, ambas de la Universitat de Barcelona.

*de la comunidad que se concentra en todos sus espacios incluida el aula<sup>14</sup>*” (Valls, 2000, p.8). Orientan sus actuaciones para constituirse en una forma de superar los actuales retos del sistema educativo que plantea la diversidad cultural que habita en las aulas por medio del diálogo igualitario, aspiran construir un nuevo concepto de igualdad basado en la participación de todas las personas en el proceso dialógico en la consideración de todas las culturas que conviven en la escuela (Ejob y otros, 2004)

En suma, éstas y otras iniciativas educativas junto con las consideraciones expuestas en este artículo que tocan hasta el marco legal y político, deben sugerirnos reflexiones en torno a la educación inclusiva, pero desde una perspectiva crítica y proactiva. Es decir, la experiencia de un país como España, al cual frecuentemente tomamos como referente, debe ser analizada en profundidad por quienes deseamos hacer realidad una educación de calidad para todos y todas sin distinción en nuestros propios países, ya que, sin duda, encontraremos mejores resultados en el deseo de aprender y no de replicar modelos ajenos.

---

14 La experiencia más influyente en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, según señala Puigdemívol, fue la Escuela de Adultos de LA Verneda-Sant Martí (Barcelona) apoyada por el Centre de Recerca Social y Educativa de la Universidad de Barcelona dirigido por Ramón Flecha. Esta consistía en una escuela para todas las personas del barrio concretando acciones y metas por medio de una participación igualitaria.