



En 1999 Mary Warnock volvió a mostrar el talante propio de una investigadora comprometida y que, por ello, está dispuesta a ser crítica con aquello mismo que ha defendido anteriormente:

"Mirando atrás, hacia los días de trabajo del comité, cuando todo el mundo sentía que un nuevo mundo se estaba abriendo para los niños en situación de desventaja, el hecho más llamativamente absurdo fue que el comité se había olvidado de considerar la deprivación social, como si ésta no contribuyera a la configuración de las necesidades educativas... La simple idea de tal separación me parece ahora descabellada". (Warnock, 1999, citado en Clough y Corbett, 2001: 4).

Esta separación entre perspectivas educativas -teóricas, investigadoras y prácticas- es la que muchos consideramos que debe superarse, integrando lo mejor de cada una de ellas en un nuevo planteamiento que sirva para poner freno a los múltiples, a veces sutiles, otras veces manifiestos, procesos de exclusión que operan en los sistemas educativos y que sufren millones de niños y jóvenes en todo el mundo por razones de capacidad, económicas, étnicas o sociales (Gentile, 2001). Y lo proponemos porque estamos convencidos de que la *exclusión educativa* es el antecedente más claro de los procesos de fractura social, violencia y exclusión que viven muchas personas en nuestras sociedades (UNESCO, 1996; Imbermon, 1999; Velaz de Medrano, 2002; AAVV, 2003b; UNESCO, 2003).

Ese nuevo enfoque o perspectiva educativa es la que muchos denominan *educación inclusiva*, *educación para la inclusión*, o por simplificación *inclusión* y a cuyo análisis voy a dedicar el siguiente capítulo de este libro.

### 3

## ¿Por qué hablamos de Educación Inclusiva? La inclusión educativa como prevención para la exclusión social

A LO LARGO DE ESTE CAPÍTULO<sup>1</sup> espero poder presentar argumentos y análisis sobre las razones que a mi modo de ver justifican un cambio de términos (de la *integración* a la *inclusión*) que pudiera no entenderse y lo que es más, verse simplemente como una de esas disquisiciones a las que los académicos solemos dedicar, a veces, tanto esfuerzo. Intentaré hacer ver al lector que, por encima de las disputas o discrepancias nominales, creo que existen razones de peso que justifican seguir avanzando y profundizando en la tarea de hacer la educación escolar más abierta a la diversidad de alumnos que aprenden, una tarea que queda más allá de la mera "integración" de algunos alumnos que anteriormente estaban fuera del sistema o en sus márgenes. Si ello es así estaría justificada, entonces, la búsqueda de otros términos que reflejen con mayor precisión esta expectativa.

En este sentido, la importancia de seguir aunando esfuerzos para tratar de progresar en esa dirección que se acaba de apuntar, no lo es tanto por la bondad intrínseca de esa iniciativa, sino como prevención y freno a los fortísimos procesos de exclusión social a los que, cada vez capas más amplias de nuestros conciudadanos y tristemente países enteros, están abocados a no producir un importante cambio hacia una sociedad más tolerante, respetuosa con la diversidad, pacífica y próspera, esto es, más democrática y si se me permite, más inclusiva.

<sup>1</sup> Algunas de cuyas ideas también pueden encontrarse en el trabajo de Echeita y Sandoval (2002).

Para ello, en un primer momento, me hago eco de los análisis que nos permiten trazar (y comprender) el camino que la aspiración a una educación más inclusiva está recorriendo, historia que es compartida por diversos grupos sociales *minoritarios* o en situación de desventaja (como ha sido el caso de las mujeres, hasta no hace mucho, en algunos países y que sigue siéndolo en otros). A este respecto, no sólo presto atención a la descripción de las propuestas educativas que han ido dándose, sino también a los modelos y factores que más han influido en nuestra forma de pensar y actuar a la hora de dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Más adelante me detengo en analizar las distintas *perspectivas* o enfoques que hoy coexisten cuando se habla de *inclusión*, lo que pone de manifiesto el carácter polisémico y multifacético de esta aspiración. Con todo ello trato de poner de manifiesto que *la inclusión no es lugar*, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta -el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias.

No obstante la diversidad de perspectivas existentes, considero que todas ellas -algunas explícitamente planteadas bajo la denominación de *educación inclusiva*, pero otras muchas no-, comparten una serie de lo que he llamado *denominadores comunes* que nos deben servir como plataforma teórica y práctica para desarrollar proyectos educativos con una orientación cada vez más inclusiva.

## INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN ESCOLAR. INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL

¿Cuál es el fondo de la cuestión que nos ocupa? La respuesta más sencilla y directa sería que si nos motiva la tarea de construir un sistema educativo más inclusivo, lo hacemos con el objetivo de intentar frenar y cambiar la orientación de unas sociedades en la que los procesos de *exclusión social* son cada vez más fuertes y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de ciudadanos (y a países enteros) a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho y degradándose con ello su propio rol de ciudadanos (Etzebarria, 2002). Con ello lo que está en juego es, en último término, la cohesión de la propia sociedad que hoy, más que nunca, parece estar seriamente amenazada:

“En todas las épocas, las sociedades humanas han experimentado conflictos capaces, en los casos extremos, de poner en peligro su cohesión. Sin embargo, no se puede dejar de observar hoy día en la mayoría de los países del mundo una serie de fenómenos que denotan una crisis aguda del vínculo social... No se trata

sólo de las disparidades ya mencionadas que existen entre las naciones o entre las regiones del mundo, sino de fracturas profundas entre los grupos sociales, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo... El desarraigo provocado por las migraciones o el éxodo rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada, la ruptura de las solidaridades tradicionales de proximidad, aíslan y marginan a muchos grupos e individuos... La crisis social que vive el mundo actual se combina (además) con una crisis moral y va acompañada del recrudescimiento de la violencia y la delincuencia. La ruptura de los vínculos de proximidad se manifiesta en el aumento dramático del número de conflictos interétnicos, que parece ser uno de los rasgos característicos del final del siglo XX. En términos generales, se asiste a una impugnación, que adopta diversas formas, de los valores integradores” (UNESCO, 1996: 56-57).

En efecto, el fenómeno de la *exclusión social*, no siendo nuevo, está adoptando en las últimas décadas características y dimensiones cada vez más preocupantes, no sólo en los países en desarrollo, como indicaba el citado *Informe Delors*, sino en nuestras prósperas sociedades occidentales y es, además, un proceso que parece ir en aumento. Ocurre que la sociedad de la información nos está recibiendo con una triple diferencia: por un lado, la seguridad de los privilegiados con trabajo fijo y pleno disfrute de sus derechos individuales y sociales; por otro, la inseguridad de los que tienen trabajos eventuales y viven en permanente estado de ansiedad y escepticismo y, por último, el desarraigo y la exclusión del mercado laboral de amplias capas de la población, lo cual conduce, por otra parte, a la *atualización de la sociedad*. Así ocurre en España, donde alrededor de un 18,5% de personas viven en la pobreza: es decir, con ingresos por debajo del 60% de la media, lo que hace una cantidad de entre 1,5 y 1,7 millones de ciudadanos. En Europa la tasa es de un 17% lo que equivale a 50 millones de pobres, según estudios recientes (Manzano, 2002); en EEUU son 32 millones de personas y en todo el mundo más de 1.000 millones.

Pero el fenómeno de la *exclusión social* es más amplio y no sólo implica pobreza económica, sino también falta de participación y problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo... A este respecto García (2003: 3) nos proporciona una imagen muy elocuente de lo que hoy significa exclusión:

“El concepto de pobreza se ha construido desde la metáfora espacial de «arriba y abajo», es decir desde la estructuración del espacio social. Los pobres son los que están debajo de la escala social y la medición de la pobreza se hace con indicadores económicos... La exclusión, por el contrario, se construye sobre la metáfora de «dentro y fuera»; los excluidos son los que no cuentan, son insignificantes y sobran... La exclusión añade a la pobreza la impotencia, la fragilidad de los dinamismos vitales, los contextos inhabilitantes. Mientras los pobres iban en la última fila del autobús, los excluidos no llegaron a subir a él, son poblaciones sobranes”.

En esta situación podemos estimar que están envueltos, de manera más o menos constante, 18 millones de personas que no tienen trabajo en Europa y



de los cuales un 50% son desempleados de larga duración; 1 millón de toxicómanos, 2,5 millones de personas sin techo más 5 millones que viven en infraviviendas; 13 millones de inmigrantes (de los cuales al menos 1,5 millones carecen de permiso de trabajo y residencia) y 2 millones de refugiados... Personas con discapacidad y sin ella, y entre todos ellos cada vez hay más jóvenes, mujeres y niños?

Tal y como recoge Vélez de Medrano (2002: 291), y según la propuesta de la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y del Trabajo (FITS, 1997), la exclusión quedaría, entonces, bien definida como:

"Proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que se forma parte".

En nuestro contexto hemos de felicitarnos de que las políticas dirigidas a tratar de revertir estos procesos de exclusión social están en la *Agenda Social Europea* que se aprobó en la Cumbre de Niza (2000), donde se estableció que un objetivo básico de la UE sería:

"Luchar contra todas las formas de exclusión y discriminación para promover la integración y participación de los grupos más vulnerables en la vida económica y social" (Manzano, 2001: 217).

Esperemos ahora que a la claridad de los objetivos y las metas a perseguir se unan la voluntad, la determinación y los medios para llevar a cabo los cambios y las reformas necesarias en los distintos ámbitos de intervención (educación, salud, empleo, protección social, etc.) que esos objetivos demandan.

Y junto a los riesgos de procesos excluyentes vinculados especialmente a factores económicos, hay que añadir también el avance indiscutible y tristemente cotidiano, de la intolerancia de origen étnico, cultural o religioso<sup>3</sup>, capaz de levantar, por sí sola, muros de separación (*apartheid*) y exclusión permanente entre personas y comunidades, más fuertes, incluso, que los vinculados a los factores económicos anteriormente señalados. Por otra parte, resulta evidente que tanto estas situaciones de intolerancia como los procesos de exclusión descritos son una de las primeras causas de los conflictos y las guerras que asolan nuestro planeta y que, como tristemente apreciamos todos en estos días, lejos de aminorar, aumentan y adquieren un carácter global:

"El sentimiento de marginación y desesperanza lleva a muchos habitantes del planeta a pensar que no hay otra salida que la de la fuerza. Es preciso, por

<sup>2</sup> Unos 160.000 menores madrileños, un 14% del total, viven en la pobreza, según el estudio *Menores en guetos de infraviviendas*, realizado por el equipo Edis de investigaciones sociológicas, para el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

<sup>3</sup> Los conflictos del País Vasco, los Balcanes, Irlanda del Norte, Oriente Próximo, África Central, Somalia o Irak son sólo algunos en los que se refleja esta afirmación.

tanto, tener en cuenta no sólo los síntomas, sino las causas del problema, de tal manera que nos permita identificar los orígenes del conflicto en la inseguridad y falta de estabilidad a escala o planetaria: exclusión, miseria, radicalización y violencia constituyen un círculo vicioso que es preciso romper con lucidez y solidaridad" (Mayor Zaragoza, 1999: 72).

De ahí que, frente a los dramas de la *exclusión* creciente y la *guerra* se alcen voces reclamando la necesidad y la aspiración de la *inclusión* como valor emergente (y urgente), necesario para construir, en primer lugar, una *cultura de la paz* que permita a la humanidad reencontrarse con sus valores más esenciales:

"El día en que logremos desplazar la cultura de la fuerza, de la imposición, de la violencia, de la guerra, por la cultura de la tolerancia, del diálogo y de la paz, entraremos en una nueva época, en la que los seres humanos habrán alcanzado la altura de su grandeza" (Mayor Zaragoza, 1999: 169).

La semilla de esa aspiración y del desafío que ello supone para nuestros esquemas habituales de pensamiento y para las prácticas instauradas en tantos ámbitos de nuestra vida social y política, tiene que plantarse en la mente de los niños y jóvenes a través de la educación escolar y particularmente en su tramo obligatorio. En efecto, como señala el texto fundacional de la UNESCO: "*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los batallones de la paz*". De ahí que somos muchos los que creemos que sólo un sistema escolar que incluya las diferencias y se comprometa con la mejora del logro de todos sus estudiantes, estará en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la convivencia en paz. Ciertamente que no es una condición suficiente por sí sola, pero no cabe duda de que es absolutamente necesaria:

"La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social" (UNESCO, Ob. Cit.: 59).

En efecto, ocurre que los sistemas educativos son en sí mismos la primera fuente de exclusión social a través de distintas situaciones que, además con harta frecuencia, multiplican sus efectos negativos. Así tenemos en primer lugar la situación de aquellos países cuyos sistemas educativos, por su propia debilidad, no pueden ofrecer una educación básica a su población escolar. Cuando 120 millones de niños en todo el mundo (UNICEF, 2000) no tienen acceso a la educación escolar, la idea de *inclusión* debe significar para ellos primeramente la oportunidad de acudir a un centro escolar donde empezar a aprender las competencias básicas que aseguren una vida adulta con dignidad.

Pero ocurre que, seguramente en todos los sistemas educativos, también hay otros mecanismos (unas veces explícitos -por ejemplo, la segregación de los alumnos con discapacidad en centros especiales-, y otras implícitos u

ocultos -como la sobrevaloración de las capacidades de tipo intelectual, las prácticas de selección y evaluación del alumnado, la falta de formación del profesorado para atender a la diversidad o la existencia de un currículo rígido y centralizado-) que han sido y en muchos casos siguen siendo los primeros factores en generar fuertes contingentes de alumnos en riesgo de exclusión social.

Así ha ocurrido y ocurre, en primer lugar, con los alumnos que se engloban en el llamado, entre nosotros, *fracaso escolar* (AAVV, 2000) un porcentaje que en España se sitúa en un promedio del 25%, y en el que mayoritariamente parecen encontrarse jóvenes procedentes de los grupos socialmente más desfavorecidos. Con ellos se produce además una situación paradójica por cuanto pareciera que la prolongación de la escolaridad ha agravado, más que mejorado, la situación de esos jóvenes, que al enfrentarse a un sistema educativo incapaz de ofrecerles una enseñanza adaptada a sus intereses, motivaciones y capacidades, fracasan y abandonan los centros escolares sin las capacidades necesarias para insertarse, con garantías de éxito, en la vida adulta y activa. Generador de exclusión social, no cabe duda que el fracaso escolar está en el origen de algunas formas de violencia, de delincuencia y de marginación que hoy observamos con creciente preocupación tanto en el propio sistema educativo como en la sociedad adulta<sup>4</sup> (UNESCO, 1996).

Por último hay también otras formas de exclusión, que tal vez podríamos llamar *encubiertas*, y que surgen a través de las barreras u obstáculos de todo tipo que en nuestro sistema escolar impiden la participación o inhiben el aprendizaje de algunos alumnos, barreras como las que experimentan aquellos cuyas culturas (minoritarias) son ignoradas o despreciadas, quienes aprenden a un ritmo más lento que los demás y no reciben el apoyo que necesitan, quienes son objeto de maltrato por sus iguales (AAVV, 1999a; Del Barrio, Martín, Almeida y Barroso, 2003) o quienes por su orientación sexual son objeto de discriminación y rechazo. Procesos de exclusión, todos ellos, cuyos efectos sociales y personales, sin embargo, es probable que no sean menores que los anteriormente comentados.

Pero ciertamente la paradoja mayor se produce, a este respecto, por el hecho de que al mismo tiempo que se denuncia a la escuela como factor de exclusión social, se le reconoce y se le solicita con insistencia como institución clave para la *inclusión*. Por lo tanto, lo que nos compete, a quienes trabajamos en y para la educación escolar, es someter a crítica los principios y las prácticas que han configurado la capacidad de generar exclusión desde el propio

<sup>4</sup> En el trabajo de la profesora Vélaz de Medrano (2002) se da cuenta de que, según el estudio de Martínez y Miquel (1998: 43), la delincuencia de menores aparece muy vinculada con el fracaso escolar; la mitad de los detenidos en 1995 tenía únicamente estudios primarios, pasando después de los 14 a la desescolarización. Asimismo, un 72% de los desempleados menores de 25 años provienen del abandono temprano de la escuela y del fracaso escolar.

sistema educativo y apostar por aquellos otros que la investigación educativa y la experiencia han mostrado que promueven realmente la inclusión y la participación de todo el alumnado en la vida escolar, el aprendizaje de todos ellos hasta el máximo de sus posibilidades y la resolución pacífica de conflictos en un marco que favorece el progreso de todos los alumnos.

En lo que sigue me haré eco, en primer lugar, de la historia de cómo han respondido los sistemas educativos a la diversidad del alumnado, entreverando el análisis de Parrilla (2002), en el que se pone de manifiesto el camino educativo común que han seguido grandes colectivos humanos en situación de desigualdad educativa, con el análisis de Clough y Corbett (2000), a través del cual podemos distinguir los distintos modelos en base a los cuales se ha entendido y se ha dado respuesta a la diversidad.

En los apartados posteriores revisaré con mayor detalle las distintas perspectivas que cabe diferenciar, en estos momentos, con relación a la inclusión, así como algunas respuestas e iniciativas que, no estando articuladas y teniendo en cuenta si diferencias en cuanto a su origen, ámbito de aplicación u orientación general, comparten un número destacado de denominadores comunes que configuran las señas de identidad de la educación inclusiva.

## DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN CAMINO COMPARTIDO

Como nos hace ver Parrilla (2002), una mirada hacia atrás de los distintos grupos en situación de exclusión social puede ayudarnos a construir, comprensivamente, un marco de análisis para entender la situación y los retos más actuales del planteamiento pro de una educación más inclusiva. Es importante destacar esa idea de tomar en consideración la historia de distintos grupos, y no sólo la de las personas con discapacidad, porque no parece coherente seguir manteniendo esquemas separados para unos u otros (*educación especial, educación compensatoria, educación intercultural...*), cuando todos ellos comparten importantes denominadores comunes en lo referente a los modelos en los que se ha fundamentado la respuesta que los sistemas educativos han planteado para ellos. Como también resulta incoherente la separación disciplinar que durante mucho tiempo ha primado en los estudios sobre exclusión/inclusión. También hay que dejar sentada la idea de que, por supuesto, hay otras formas de analizar esta "historia", como de hecho lo hacen Lipsky y Gartner (1997) respecto a la situación en Estados Unidos.

En la Tabla 3.1, reproducida del trabajo de Parrilla (2002), que a su vez retoma el de Fernández Enguita (1998), se resumen las cuatro grandes fases que, a su juicio, cabe distinguir en la historia que transcurre desde la más clara y rotunda exclusión de todos aquellos considerados como *especiales*, hasta los actuales avances hacia una educación inclusiva.



de los alumnos con discapacidad. Las actitudes de *racismo*, *clasicismo* o *sexismo* que se apreciaban crudamente en esa época no eran sino el substrato de las propuestas educativas mencionadas.

Desde el punto de vista de los modelos explicativos de Clough y Corbett (2000) estamos de lleno en el período en el que predomina el *enfoque psico-médico* respecto a la intervención educativa con los alumnos considerados especiales, por una u otra razón.

*Comprensividad, coeducación, educación compensatoria e integración escolar* son los nombres que reflejan las distintas opciones a través de las cuales se consigue, desde mediados de los años sesenta en adelante, el primer gran paso para reestructurar la atención a la diversidad en la escuela ordinaria y para romper con la estandarización excluyente del período anterior. Ciertamente hay que resaltar que estos procesos no se producen al unísono y algunos de ellos, como el referido a la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, no se consolida hasta la década de los ochenta. En cualquier caso, estas reformas suponen realmente una fuerte conmoción y la búsqueda de respuestas-curriculares y organizativas- que permitan corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación anteriores.

En términos de los modelos de Clough y Corbett (2000), que más adelante explicaré con algo más de detalle, esta fase se nutre, sobre todo, de los avances en los estudios sobre el currículo y la eficacia escolar, así como de las críticas procedentes de los análisis sociológicos.

Sin embargo todas estas respuestas tienen en común que el proceso de integración se hace siempre desde un modelo básicamente *asimilacionista* (Carbonell i París, 1995, 2003), según el cual, los que están *fuera* tienen que adaptarse a la nueva situación, asumir los patrones, valores y pautas culturales propios de los que acogen: los alumnos negros deben *integrarse* en las escuelas para la población blanca; los gitanos en las escuelas de payos, las niñas en las escuelas para niños y los alumnos con necesidades especiales en las escuelas *normales*. Visto ahora con perspectiva, lo problemático de todos estos cambios -necesarios pero insuficientes- era que el sistema educativo no cambiaba sustancialmente, de forma que podríamos hablar de una mera integración física, de un estar, pero no de participar y ser apreciado. Como señala la muy acertadamente Parrillas (2002: 17):

“En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y, mucho menos, la igualdad de metas... Las reformas integradoras consisten más en un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas”.

	Clase Social	Grupo Cultural	Género	Discapacidad
1. Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2. Segregación	Escuela graduada	Escuela puente	Esc. separadas: Niños-Niñas	Esc. especiales
3. Integración	Comprensividad (50-60)	E. compensatoria E. multicultural	Coeducación (70)	Integración escolar (80)
4. Reestructuración	E. inclusiva	E. inclusiva (E. Intercultural)	E. inclusiva	E. inclusiva

Tabla 3.1. De la exclusión a la inclusión: un camino compartido (Ob. Cit.: 15)

En una primera etapa educativa se puede hablar de exclusión de la escuela, de hecho o de derecho, de todos aquellos grupos no pertenecientes a la población específica a la que se dirige la misma en sus inicios: una población urbana, burguesa, sana y con intereses en los ámbitos burocrático o militar (Fernández Enguita, 1998). En ese momento social, en el que la escuela cumple la función social de preparar a las élites, los campesinos, las personas de las clases trabajadoras, las mujeres o los grupos sociales marginales, así como las personas identificadas como *improductivas* o *anormales* no tenían derecho a la escolarización. Hay que señalar que cuando hablamos de esta primera etapa no nos estamos yendo mucho más allá de los inicios del siglo pasado. Como ejemplo del ámbito de la discapacidad, baste señalar que el primer colegio de educación especial público para alumnos con discapacidad intelectual, la llamada entonces *Escuela Central de Anormales* (Cabadas, 1992) no empezó a funcionar hasta el año 1922. La primera ley de instrucción pública, la *Ley Moyano*, data de 1857, aunque no se empieza a desarrollar hasta años más tarde.

El paso de los colectivos señalados a la escolaridad se produce en condiciones que hoy calificaríamos de segregadoras y con un modelo muy similar en los distintos países: a través de un *sistema dual*, que mantiene un tronco general y en paralelo al mismo, las alternativas *especiales*. El derecho a la educación se compatibiliza, entonces, con las políticas llamadas de la diferencia, esto es, políticas específicas (bien sociales, bien educativas) para cada grupo de personas en situación de desigualdad. Así ocurrió con la *escuela graduada*, que servía para incorporar a la educación al alumnado procedente de las clases sociales populares; las escuelas separadas para personas pertenecientes a grupos culturales y minorías étnicas -como el caso de las *escuelas puente* para alumnos gitanos en España- cumplieron el mismo papel que las primeras en relación a las diferencias culturales; *las escuelas para niñas* hicieron lo propio en el momento de buscar la incorporación de la mujer al sistema educativo, como *las escuelas de educación especial* cumplieron un papel idéntico en el caso

¿Cómo me gustaría decir que esta fase descrita es historia y que estamos de lleno en la de una educación más inclusiva! A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesional, nuestro sistema educativo tiene serias dificultades para acoger la idea misma de diversidad, dificultades que son máximas en su tramo de educación secundaria (Martín y Mauri, 1997; Gimeno, 1999 a,b, 2001; AAVV, 2002b; Echeita, 1999; 2002). Apoyándose en normativas explícitas o en sofisticados procesos de categorización, selección y competición, las exclusiones encubiertas en la *escuela de la integración* continúan, aquí y fuera de nuestras fronteras (Blyth y Milner, 1996), por no hablar de la exclusión de millones de niños y jóvenes del mundo que, de tan *natural* que nos termina resultando su situación, se han hecho *invisibles* (Gentile, 2001).

Como intentaré reflejar en el apartado siguiente, estamos más bien en el inicio de esa fase de *reestructuración* que dibuja Parrillas<sup>5</sup> y, en el mejor de los casos, en el comienzo de un proceso de cambio que, sin lugar a dudas, será muy largo y costoso, porque como ya se ha indicado, de lo que estamos hablando es de un proceso de transformación profunda de nuestros actuales sistemas educativos:

"Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes" (Barton, 1998: 85).

### Para entender la realidad que nos preocupa. Perspectivas o enfoques educativos a la hora de atender a la diversidad del alumnado

Antes de entrar a analizar los movimientos actuales que están dando sustento y credibilidad a esta meta de una educación más inclusiva, me parece oportuno revisar también, aunque de forma somera, algunas de las perspectivas educativas en torno a las cuales se han ido articulando nuestros pensamientos y nuestras actuaciones educativas respecto a los alumnos que experimentan dificultades, siguiendo para ello la propuesta de Clough y Corbett (2000), pero tomando en consideración también e incorporando otras aportaciones traídas desde lo *psicopedagógico* (Coll y Miras, 2001), lo *organizativo* (Skrtric, 1991; Fernández Enguita, 1999) y lo *cultural* (López Melero, 2001; Torres, 2002) que, a mi modo de ver, enriquecen nuestra comprensión de la

<sup>5</sup> Pero que podría verse frenada por esa *modernización conservadora* que describe Apple (2002).

realidad que nos preocupa y nos ayudan a reconocer distintos modelos de respuesta a la tarea de atender a la diversidad del alumnado (Echeita, 2005).

En su análisis Clough y Corbett (2000) identifican cinco grandes perspectivas que han ido influyendo en nuestra comprensión de los procesos educativos a los efectos de avanzar hacia una educación más inclusiva a las que he incorporado algunas otras variables (psicopedagógicas, organizativas, etc.). Dichas perspectivas se identifican y caracterizan como sigue:

#### 1. El legado psicomédico

Las *preguntas tipo* de quien se ubica en este modelo vendrían a ser: "¿De qué naturaleza y grado es el déficit del alumno? ¿Podría estar escolarizado en una escuela "normal"?"

Hablar de un "*modelo médico*" en el contexto de las dificultades de aprendizaje sería, sobre todo, hablar de prácticas que descansan en una *visión patológica de la diferencia*, la cual se apoya en un diagnóstico médico y, posteriormente en el tiempo, psicológico/psicométrico. Preocupar, sobre todo, las diferencias relativas a lo cognitivo/intelectual y las intervenciones son puntuales, dirigidas a *remediar* los déficits. Los alumnos con necesidades especiales son vistos como *deficientes* cuya dificultad es intrínseca y para nada se toma en consideración el contexto de instrucción. Cuando el déficit es evidente y significativo, la escolarización adecuada debe ser un centro especializado. En todo ello se aprecia una *concepción estática* respecto a la naturaleza de las diferencias individuales y su evolución, al tiempo que el proceso de ajuste entre la diferencias del alumnado y la respuesta educativa se realiza por la vía de acomodar o dirigir a los alumnos a los distintos centros o modalidades formativas existentes. Por su parte, los centros escolares en tanto que organizaciones se configuran como *birocracias profesionales* poco o nada adaptables a las demandas plurales de los alumnos.

#### 2. La respuesta sociológica

Las *preguntas tipo* que surgen de este modelo vendrían a ser: ¿A quién beneficia la escolarización de los alumnos con discapacidad en centros especiales? ¿Qué función social cumple ésta y que factores sociales y políticos explican su existencia?

Si la perspectiva psicomédica ve las necesidades educativas especiales como algo que surge desde las propias características del alumno, por contraste la perspectiva sociológica pone el acento en resaltar que tales necesidades son el resultado de un proceso social. Aquí hay que resaltar el papel destacado que desde la década de los ochenta tiene en el afianzamiento de esta perspectiva, un grupo de sociólogos anglosajones de la educación, vinculados a la perspectiva sociocrítica, como Tomlinson, Fulcher, o Barton<sup>6</sup>. Las res-

<sup>6</sup> Un papel similar es el que realiza Mariano Fernández Enguita (1998, 2000).



puestas a estas preguntas nos hicieron ver la influencia de la clase social, el género o la procedencia étnica para ser categorizados como *subnormal*, y permitieron desvelar los mecanismos de *reproducción* de la desventaja. Una aportación adicional de estos trabajos fue la de atemperar la dominación de los discursos y análisis meramente psicológicos en el ámbito educativo. Su limitación más evidente es que siendo muy acertados los análisis que nos ofrece sobre la sociedad y la enseñanza, no nos proporcionan ayudas prácticas para el profesorado a la hora de que éste se enfrente a su tarea cotidiana.

### 3. La aproximación curricular

Las *preguntas tipo* que surgen de este modelo vendrían a ser: ¿Cuáles son las necesidades educativas de mis alumnos? ¿Qué cambios o adaptaciones en el currículo –entendido en su acepción más amplia y no sólo como las materias y los contenidos de la enseñanza– se deben realizar para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos?

Una concepción interaccionista del desarrollo y del aprendizaje, junto con toda la revolución curricular que se produce a partir de los años setenta, tiene como consecuencia un cambio de visión en el ámbito de las dificultades de aprendizaje y las necesidades especiales. Ya no es el alumno el que debe ser rehabilitado para adecuarse a un currículo prescrito, sino que es el currículo –para ello más abierto, relevante y flexible– el que debe adaptarse o diversificar en función de las necesidades individuales de cada alumno. Se toman en consideración otros ámbitos de diversidad más allá de lo meramente cognitivo, en particular todo lo referido a la motivación e intereses del alumno, y seguramente pueda decirse que se inicia un proceso de *valoración de la diferencia*, que empieza a dejar de ser vista como algo negativo o rechazable y puede ser vista como un elemento de identidad<sup>7</sup>. El concepto de *interacción compensatoria* de Wedell (1989) es, a este respecto, ilustrativo de un optimismo pedagógico consustancial con la implantación de sistemas *comprensivos* de educación y con las políticas de *integración escolar*<sup>8</sup>. Por lo que respecta a la dimensión organizativa se apunta hacia la necesidad de organizaciones más *adhocráticas*, esto es, con mayor flexibilidad y capacidad de innovación y adaptación a una pluralidad de necesidades educativas del alumnado y al reconocimiento de la complejidad y dificultad de una acción educativa que busca atender a la diversidad del alumnado en el contexto de una enseñanza comprensiva.

<sup>7</sup> El movimiento asociativo de las personas sordas alrededor de la defensa de su "identidad cultural" vendría a ser un ejemplo prototípico de lo que se señala.

<sup>8</sup> Estimo que en buena medida éste es el modelo que inspira el proceso de integración escolar que se inicia en España a mediados de los años ochenta y veo claramente su influencia en los trabajos del entonces recién creado Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial del MEC y en el posterior Centro de Desarrollo Curricular.

### 4. Las estrategias de mejora escolar

Las *preguntas tipo* que surgen de este modelo vendrían a ser: si los centros tienen que asumir la escolarización de alumnos diversos, entonces deben estar organizados y funcionar adecuadamente para conseguir esa meta, por lo tanto, ¿cuáles son las características de los buenos centros, aquellos que consiguen un mejor rendimiento de sus alumnos? ¿cuáles son las condiciones que aseguran un funcionamiento eficaz de los centros? ¿cómo facilitar los procesos de mejora desde las condiciones actuales hacia aquellas que se consideran idóneas?

La preocupación por los factores organizativos en el ámbito escolar contribuye decididamente a resituar el análisis de cómo atender a la diversidad del alumnado, en un marco más global y sistémico de los que hasta entonces habían predominado (centrado en lo individual primero y en lo curricular después). En efecto, la aparición en los años noventa de la tradición investigadora sobre *el cambio*, las *escuelas eficaces* y los *planes de mejora* (Murillo y Muñoz Repiso, 2002; Stoll y Fink, 1999; AAVV, 2004 d) hace que la preocupación por la mejora de la enseñanza salga de los límites un tanto estrechos del currículo, para situarse en un plano en el que las cuestiones de organización, funcionamiento y cultura de los centros adquieren, junto a las anteriores, un protagonismo singular. Junto con estos aspectos hay que destacar también la reconsideración del papel del profesorado como profesionales reflexivos (Schön, 1992), con poder y capacidad para cambiar su práctica a través de proyectos colaborativos.

### 5. Los estudios críticos sobre la discapacidad

Las *preguntas tipo* que surgen de este modelo vendrían a ser: ¿Tienen algo que aportarnos otras disciplinas no educativas para ayudarnos a una mejor comprensión de lo que puede significar la educación inclusiva? ¿Cómo relacionamos en un análisis global las cuestiones de inclusión social en el empleo o en cuestiones de vivienda, por ejemplo, con la preocupación educativa?

Si Clough y Corbett denominan a esta última perspectiva *estudios críticos sobre la discapacidad* es porque siguen siendo los sociólogos de la discapacidad como Oliver (2000) los que continúan haciendo análisis muy críticos con relación a los *progresos* (más bien limitados progresos), que todavía se observan en el ámbito educativo y, en este sentido, su vigor es seguramente el mejor antídoto contra la complacencia que siempre estará sentada a la vera de este largo camino:

"Tal vez haya marginalmente unos cuantos alumnos más con problemas físicos en la educación ordinaria... y unos cuantos menos con problemas conductuales y educativos en esos mismos centros, pero al final del día esas son cuestiones marginales porque las estructuras de poder permanecen virtualmente inamovibles e intocables, y yo pienso que, sin lugar a dudas, hay un número



No es fácil, pero sobre todo tampoco me parece ahora muy relevante, establecer una cronología u orden en este proceso de avance hacia un educación más inclusiva, razón por la cual el orden en la presentación de estas perspectivas no debe identificarse con mayor o menor importancia de unas respecto a las otras.

Si hay un colectivo de alumnos y alumnas que, durante mucho tiempo, ha sido directa y llanamente excluido, *de entrada*, del sistema educativo ordinario ese es el alumnado con discapacidad. Como he señalado en el capítulo 1, la perspectiva dominante en la educación especial, durante muchas décadas, ha sido la que Fulcher (1989) ha llamado *individual* o Riddell (1996) *esencialista*, entendiendo por tal la creencia de que el déficit o los problemas de aprendizaje pertenecen al ámbito individual y son, por tanto, independientes del contexto social. A efectos educativos la labor de los profesionales es identificar y proveer los servicios que cubran las necesidades de los individuos que tienen determinadas categorías de dificultad. Desde esa concepción los servicios y las ayudas necesarias se prestan mejor en grupos homogéneos de alumnos con similares dificultades, pues con ello es más fácil rentabilizar los esfuerzos de especialización requeridos, tanto de personal como de medios y espacios. En consecuencia, la segregación en centros o unidades especiales y la adopción de un modelo psicomédico respecto a las intervenciones educativas han sido, como acabo de explicar en el apartado anterior, la tónica en la educación de la mayoría de este alumnado hasta más allá de la mitad del siglo XX.

Sin embargo *las buenas intenciones*<sup>9</sup> de estos planteamientos no han conducido, en absoluto, a los efectos deseados de emancipación, integración social y calidad de vida que, supuestamente, deberían haberse conseguido:

"Las políticas económicas y sociales de la última década han hecho poco por mejorar la vida de los discapacitados, y mucho por empeorarla. A pesar de la retórica de "proteger" a los que más lo "merecen", a los "vulnerables" o "necesitados", gran parte de esa protección ha sido ilusoria" (Glendinning, 1991: 16).

La lucha y el esfuerzo de las personas con discapacidad y de las organizaciones que las representan por variar este panorama se remonta a la década de los años setenta y desde entonces y hasta hoy ha sido clave el concepto de *integración* (social, laboral, educativa,...), del que con suma frecuencia lo que más se ha resaltado es su dimensión ética, el *derecho* a ser admitido, a estar en los mismos espacios o a disfrutar de los mismos servicios que el resto de la población sin discapacidad. En los últimos años lo que se ha puesto de

<sup>9</sup> Una interpretación alternativa a la de las "buenas intenciones" es la apuntada por Tomlinson (1982) para quien la extensión de la educación especial, lejos de reflejar una "preocupación *inclusiva*" por las necesidades individuales, estaba impulsada por un deseo de control y de dominio.

importante de barreras: hay barreras políticas, económicas..., profesionales. Los profesores, incluso los más brillantes y "de derechas", que no tendrían duda en reconocer la opresión que se ejerce sobre la base de la clase, el género o la raza, se muestran felices diciendo: "no me voy a hacer cargo de ese chico ciego" o "no voy a aceptar un chico sordo en mi clase, y ésta no es una cuestión política, sino de recursos"... y yo pienso que esos tipos de actitudes opresivas han cambiado extremadamente poco en los últimos 20 años o así" (Respuesta de Oliver a una entrevista en 1998. Citado en Clough y Corbett, 2000: 28).

Conviene dejar claro, como hacen Clough y Corbett, que los cambios en nuestra forma de pensar y responder a cuestiones como las que ahora nos ocupan, no son nunca ni tan lineales ni tan claros como cuando se presentan para su análisis. De hecho, frecuentemente las ideas y las prácticas de una determinada perspectiva permanecen en el tiempo; en otras ocasiones convergen con las siguientes en planteamientos y propuestas que tienen algo de todas ellas, en buena medida, porque tampoco se trata de posiciones que sean totalmente excluyentes. Por otra parte, aunque hay algo distinto en cada una de ellas, también es cierto que entre sí se solapan en ciertos aspectos. Por lo tanto, hay que resaltar que existe una relación dinámica entre varias perspectivas y que lo realista tal vez sea reconocer que las cinco ocupan -como ocurre en la actualidad- el mismo territorio, aunque cada una de ellas con diferente énfasis en unas cuestiones u otras, en parte compitiendo entre sí y, por tanto, con distinta popularidad y capacidad para dirigir las políticas educativas, sea a niveles *macro*, esto es, desde el punto de vista de la administración educativa competente, a niveles *meso* o de centro escolar, o a niveles *micro* de práctica de aula.

## EDUCACIÓN INCLUSIVA. ALGO MÁS QUE UN DERECHO Y UN LUGAR

Como ha señalado Dyson (2001a), cuyo esquema de análisis respecto a la educación inclusiva va a servirme de guía en el desarrollo de este apartado, la inclusión es un concepto muy resbaladizo en el contexto internacional y, de hecho, existe una amplia gama de discursos sobre la inclusión que interactúan de forma compleja, por lo que sería incluso más sensato hablar de *inclusiones* en plural para resaltar que no se trata de un concepto singular o monolítico. Por ello, tal vez sería más adecuado hablar de variedades o perspectivas sobre la inclusión, cada una de las cuales tiende a poner el énfasis en algún aspecto concreto que resaltaré en el análisis que sigue, aunque también puede afirmarse que todas ellas tienen elementos en común que están desembocando en prácticas y proyectos orientados a conseguir que la educación escolar contribuya firmemente a la reducción de los procesos de exclusión social en los que se ven envueltos amplios colectivos de alumnos en situación de desventaja y, con ello, a equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social.