

Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.

## **Capítulo 2.** Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica.

**Cecilia Simón y Gerardo Echeita**

### **1. Introducción**

Podemos afirmar que tanto desde un contexto nacional como internacional existe un acuerdo en torno a que la inclusión educativa es un *derecho* de todos los alumnos y alumnas, pero también hay consenso respecto a que uno de los principales retos a los que se enfrentan todos los sistemas y comunidades educativas es el de *hacer efectivo ese derecho*, es decir, construir sistemas educativos que garanticen la calidad con equidad, lo que equivale a decir que la primera llegue a todos los niños, jóvenes y adultos a lo largo de todas las oportunidades educativas de su vida (*Life Long Learning*), sin estar condicionada por razones de salud, de procedencia, género, capacidad económica, etnia, lugar de residencia, orientación afectivo sexual o cualquier otra.

En este capítulo pretendemos invitar al lector a reflexionar en torno al sentido y alcance de la educación inclusiva, así como sobre algunas de las principales condiciones que se han mostrado imprescindibles para afrontar con ciertas garantías de progreso esta compleja tarea. Para ello, empezamos por compartir una *perspectiva, un marco de referencia* o, si se quiere, "*definición*" común sobre esta cuestión, lo que nos llevará a reconocer que esta tarea ya es, en sí misma, controvertida por los múltiples puntos de vista desde los que se está entendiendo. Siendo que todos ellos capturan algo de su naturaleza y alcance, trataremos de rescatar los principios más esenciales que se deducen de las distintas miradas. En el siguiente apartado nos pararemos a analizar el hecho de que esta compleja aspiración lo es porque en su naturaleza o carácter, es *dilemática* (nos enfrentan a toma de decisiones controvertidas, en tanto en cuanto las alternativas en juego tienen tanto aspectos positivos como negativos, dependiendo del punto de vista desde el que se analicen). Por esta razón, la corta historia de este proceso (porque sus distintas raíces no van más allá de medio siglo), viene estando cuajada de debates y controversias al hilo de sus aspectos más desafiantes, como, por ejemplo, el relativo a si es justo, posible o deseable la inclusión total ("*full inclusión*") para aquellas minorías que siguen segregadas, una cuestión que depende básicamente de quién tiene *voz* y *poder* en esta decisión.

Pero lo que hace difícil el avance hacia un sistema educativo más inclusivo es el hecho de que demanda un *cambio sistémico*, porque se trata de una opción de valor que aspira a *impregnar* y reorientar todos los elementos y procesos del mismo (desde la financiación y ordenación, al currículo y la formación inicial, pasando por las medidas de supervisión, desarrollo e innovación y terminando, obviamente, por las normas que articulan cualquier sistema educativo reglado). Por esta razón se entenderá que no es posible en el breve espacio asignado a este texto debatir cómo serían todos estos elementos desde una óptica inclusiva. Nos limitaremos, por ello, a analizar y proponer algunos aspectos clave para un proceso que, a todas luces, tiene la vocación de ser interminable y en el que, en todo caso, tiene más valor el propio viaje que el destino, como bien nos enseñara Constantino P. Cavafis en su memorable *“Viaje a Ítaca”*<sup>1</sup>.

A lo largo del texto se compartirá con el lector algunas reflexiones en torno a la situación de la educación inclusiva en España, señalando tanto algunos de los *“viejos”* retos que seguimos teniendo pendientes (Echeita y Verdugo, 2004), como algunos de los nuevos que debemos afrontar y, por otro lado, comunes con otros muchos sistemas educativos, como queda en evidencia al analizar algunos textos que, precisamente, han llevado a cabo una revisión de la literatura existente al respecto y que tendremos presentes a lo largo de este texto (Ainscow, Dyson y Weiner, 2012; Blanco, 2010; European Agency for Development in Special Needs Education, 2010; Winter y O’Raw, 2010).

## **2. La compleja tarea de definir la inclusión para llevarla a la práctica**

Si uno teclea *“inclusive education”* (educación inclusiva) en Google, se encuentra en breves segundos con aproximadamente 50.600.000 resultados (¡767.000 si lo pone en castellano!), lo que podría hacer pensar que debería estar claro de qué hablamos cuando nos referimos a inclusión educativa y, por ello, que podría ser sencillo encontrar una definición más o menos consensuada de la misma. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Si realizamos una revisión de la cuestión nos encontramos con una falta de concreción de este constructo, lo que lo convierte en un concepto elusivo y controvertido. De hecho, es precisamente esta situación de cierta indefinición de la que se derivan, en parte, algunas de las limitaciones y estancamientos que se observan hoy, tanto entre nosotros, como en el contexto internacional (Slee, 2012). En la Tabla 1, en la que integramos los análisis de Florian (2005) y los de Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh, Howes y Smith (2006) recogidos por Winter y O’Raw (2010), podemos observar algunos de los contenidos o elementos nucleares que

---

<sup>1</sup> *Poesía completa*, trad. del griego de Anna Pothitou y Rafael Herrera Montero, Visor, Madrid, 2003.

subyacen a diferentes perspectivas o análisis realizados sobre la educación inclusiva por un importante número de autores. En estos dos trabajos vemos aspectos comunes y otros singulares.

Tabla 1. Diferentes formas de entender la inclusión

Florian (2005, p. 31)	Ainscow et al. (2006)
<p>La educación inclusiva se entiende como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser uno con el otro, cómo enfrentarse a la adversidad, <i>cómo enfrentarnos a la diferencia.</i></li> <li>• Un conjunto de principios que garantizan que <i>el estudiante con discapacidad</i> sea visto como un miembro valioso y necesario en todos los aspectos de la comunidad escolar.</li> <li>• Un movimiento hacia la ampliación de las posibilidades de las escuelas “ordinarias” para que puedan incluir una mayor <i>diversidad de estudiantes.</i></li> <li>• Escuelas que ofrecen un currículo al alumnado a través de una planificación organizacional diferente a la de aquellas <i>escuelas que excluyen a algunos estudiantes</i> de sus clases regulares.</li> <li>• Escuelas que son organizaciones de resolución de problemas diversos con una misión común que enfatiza el <i>aprendizaje para todos los estudiantes.</i></li> <li>• Que todos los alumnos y alumnas son miembros de pleno derecho y que las clases tienen que ser adecuadas para su edad <i>en su escuela local, participando</i> de las mismas lecciones que el resto de compañeros e importando al centro si el alumno no está en clase. Además, <i>tienen amigos</i> con los que pasan tiempo fuera de clase.</li> <li>• Los <i>procesos</i> mediante los que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individuos mediante <i>la reconsideración de su currículo y prestaciones.</i></li> <li>• <i>Escuelas que aceptan a todos los niños y niñas.</i></li> </ul>	<p>La educación inclusiva se entiende como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La inclusión como una preocupación por <i>los estudiantes con discapacidad</i> y otros categorizados como "con necesidades educativas especiales".</li> <li>• La inclusión como una respuesta a las <i>prácticas de exclusión / expulsión</i> disciplinaria que llevan a cabo los centros escolares frente a situaciones de conflictos de convivencia.</li> <li>• Inclusión en relación con <i>todos los grupos vulnerables a la exclusión.</i></li> <li>• Inclusión como <i>desarrollo de escuelas para todos.</i></li> <li>• La inclusión como <i>cuasi sinónimo</i> del movimiento promovido por la UNESCO sobre "<i>Educación para Todos</i>" (EpT).</li> <li>• La inclusión como un <i>enfoque de principios</i> en la educación y en la sociedad.</li> </ul>

También es ilustrativo de esta diversidad de enfoques o énfasis a la hora de analizar la educación inclusiva, la propuesta de la OCDE (2007, p. 1) en el trabajo, “*No más fracasos: diez pasos para la equidad en la educación*”. Para esta organización internacional la inclusión educativa es una de las dos dimensiones específicas de *la equidad* en la educación, siendo ésta el constructo más amplio y abarcador: la equidad educativa es, en primer lugar, una cuestión de *justicia*, lo que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales (género, nivel socioeconómico, procedencia, etc.), no deben ser un obstáculo para el logro educativo. Por otro lado, es una cuestión de *inclusión*, lo que supone asegurar un estándar mínimo básico de educación para todos. Ambos aspectos están interrelacionados en la medida en que se considera que es la lucha contra el fracaso escolar lo que puede ayudar a superar las consecuencias de la privación social, que con frecuencia son, precisamente, la causa de dicha situación, un análisis que también comparte la UNESCO:

La falta de acción contra las desigualdades estructurales y las relaciones de poder desiguales vinculadas a los ingresos económicos, el sexo, la pertenencia étnica, la discapacidad, el idioma y otros factores de desventaja, está obstaculizando los progresos hacia la *Educación para Todos* e impulsando procesos de exclusión social más generales. (UNESCO, 2010, p.24)

Nosotros consideramos que lo que observamos es, sobre todo, una *diversidad de énfasis* a la hora de analizar este proceso que se complementan más que se contradicen y que, obviamente, han tenido en los defensores de los grupos de estudiantes más vulnerables a sus primeros impulsores. No es de extrañar, entonces, la tensión que existe, por ejemplo, entre quienes quieren hacer de esta *perspectiva* una mirada global que abarque a todo el alumnado y los que se aferran y preocupan por los grupos más minoritarios, pero en mayor riesgo de exclusión o marginación (por ejemplo, los niños y jóvenes con discapacidad, las minorías étnicas, o los jóvenes homosexuales), no vaya a ser que, nuevamente, queden relegados del cambio que, por justicia, les corresponde. Tampoco debe sorprendernos el énfasis económico con el que la OCDE vincula a la inclusión educativa y el fracaso escolar, pues es función de esa organización velar por el desarrollo económico y social de sus miembros, énfasis que queda relegado por el de los valores y principios éticos, que autores como Booth (2006), han puesto en la quintaesencia de este tema.

En todo caso, lo preocupante de esta situación (¿qué es o deja de ser la educación inclusiva?), es que pueda convertirse en un debate un tanto nominalista que reste energía y determinación para el cambio, y que dé argumentos a los defensores del *statu quo* para que nada se modifique, sean éstos los que quieren un sistema educativo elitista y clasista o sean los defensores de las distintas modalidades específicas (“educación especial”, “educación compensatoria”) que, hasta la fecha, han existido.

Dicho esto, pensamos que las diferencias observadas son, a nuestro entender, más bien, en muchos casos, puntos distantes dentro de un continuo en diferentes dimensiones de análisis que definiciones contradictorias (ver Tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones a considerar en las diferentes formas de entender la inclusión educativa.

<ul style="list-style-type: none"> <li>La <b>población</b> objeto de <i>preocupación</i>, cuyos extremos son,           <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">"todos"</div> <div style="font-size: 2em;">↔</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">"algunos" (p. ej. alumnado en riesgo)</div> </div> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>La <b>naturaleza</b> del proceso, cuyos extremos son,           <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">"principios generales" (p. ej. equidad)</div> <div style="font-size: 2em;">↔</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">"prácticas de aula" (p. ej. accesibilidad)</div> </div> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>La <b>dimensionalidad</b> del proceso educativo, cuyos extremos son,           <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">dimensiones interdependientes (presencia, aprendizaje, participación)</div> <div style="font-size: 2em;">↔</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">dimensiones puntuales (p. ej. presencia)</div> </div> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>El <b>carácter procesual</b>, cuyos extremos son,           <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">"el futuro, la meta u horizonte alcanzable"</div> <div style="font-size: 2em;">↔</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">"el hoy y ahora de centros, aulas y estudiantes"</div> </div> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Su <b>foco</b>, cuyos extremos son,           <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">"todo el sistema educativo"</div> <div style="font-size: 2em;">↔</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">"las prácticas de aula"</div> </div> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>La amplitud de las <b>transformaciones requeridas</b>, cuyos extremos son,           <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">"profundas, radicales"</div> <div style="font-size: 2em;">↔</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">"superficiales, moderadas"</div> </div> </li> </ul>

En todo caso el interés por alcanzar una "definición" más o menos comprensiva, reside en su utilidad para ayudarnos a la hora de ponerse en marcha para iniciar y sostener

los cambios necesarios en todos los sistemas educativos para mejorar su equidad. Como siempre ha dicho el profesor Mel Ainscow *“lo que se puede medir y evaluar se puede conseguir”*. La *“definición”* que aportamos más adelante, propuesta precisamente por Ainscow, Booth y Dyson (2006) y promovida y difundida ampliamente por la UNESCO (2005), tiene precisamente la bondad de permitir *“evaluar”* el estado de la cuestión y determinar dónde deben focalizarse los esfuerzos de reforma, mejora e innovación que precisan tanto los sistemas, como los centros escolares y los profesores en sus respectivas aulas. Veamos, en primer lugar, la propuesta de la UNESCO:

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, **más que un tema marginal** que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar **cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes**. El propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y estudiantes se sientan cómodos ante **la diversidad** y la perciban no como un problema, sino como un **desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje**. (UNESCO, 2005, p. 15., los énfasis son nuestros)

La forma de entenderla por parte de Ainscow et al. (2006) creemos que recoge y ordena lo esencial de este enfoque. Estos autores se refieren a la inclusión educativa como un **proceso sistémico** de mejora e **innovación** educativa para promover la **presencia**, el **rendimiento** y la **participación** de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos **alumnos o alumnas más vulnerables** a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, **detectando** y eliminando, para ello, las **barreras** que limitan dicho proceso.

Si atendemos a esta *“definición”* podemos ver que estamos ante una propuesta en la que están presentes todas las dimensiones apuntadas anteriormente. En todo caso hay varios elementos centrales que consideramos necesario destacar:

- La inclusión es un principio educativo general vinculado al *reconocimiento y valoración de la diversidad humana* que, como tal, abarca al conjunto de elementos de un sistema educativo, razón por la cual debe verse como un *proceso sistemático*.
- La inclusión no es un hecho puntual o un nivel que se puede dar por conseguido en un momento determinado. Es un *proceso* implicado con la tarea de

implementar y sostener mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la *diversidad del alumnado*, tanto en la escuela como en la comunidad.

- *La inclusión busca maximizar la presencia, la participación y el aprendizaje y rendimiento de todos los estudiantes: con presencia* se hace referencia al lugar dónde son escolarizados y educados los niños. La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva solo como un asunto de localización, de tipo de centros o de aulas. Pero si bien esta es una condición necesaria, claramente no es suficiente. Para poder hablar de inclusión, es imprescindible hablar también de participación y de aprendizaje. El término *participación* se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela y la preocupación por su bienestar personal y social. Pero la idea de participación también hace referencia a la participación activa de todos los alumnos en la vida de la escuela, lo que implica ser reconocidos, valorados y aceptados como miembros de la comunidad, considerando a todos ellos necesarios para la misma (Puig Rovira, Doménech, Gijón, Martín, Rubio y Trilla, 2012). Por último, *el aprendizaje* hace mención a la función de asegurar “el conocimiento” (Puig et al., 2012) que la educación escolar debe garantizar a todo el alumnado, en los términos de las “*competencias básicas e imprescindibles*” para su futura inclusión social y laboral (Coll y Martín, 2006). Todo ello implica asumir que la finalidad última de la acción educativa que se lleva a cabo con cada alumno está contribuyendo a garantizar su calidad de vida actual y futura.
- Un aspecto central de este proceso, es el de analizar lo que Ainscow et al. (2006) reconocen como *barreras y facilitadores o recursos para la inclusión*, con la finalidad última de emprender, con ciertas garantías, procesos de mejora encaminados a remover las barreras detectadas. El concepto de *barreras y facilitadores*, ampliamente desarrollado y divulgado en su bien conocido *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006) es nuclear en la *perspectiva* que estamos compartiendo pues, son las *barreras* las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras y facilitadores, aquellas creencias y actitudes que *los actores en el escenario educativo* tienen respecto a este proceso (las que se reflejan en su perspectiva hacia cómo hacer frente a la diversidad del alumnado), y que se concretan y se encarnan en las *culturas*, las *políticas* y las *prácticas* escolares que individual y colectivamente tienen y aplican. Son estas barreras la que al *interactuar* con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de

alumnos, generan bien sea discriminación, exclusión, marginación o fracaso escolar, bien sea presencia, rendimiento escolar o participación.

Pero para detectar dónde se encuentran estas barreras y facilitadores debemos huir de impresiones u opiniones no fundamentadas. Es imprescindible recoger *evidencias* que permitan identificar dónde se encuentran unas y otras en los diferentes elementos que conforman la vida de una escuela, esto es, en las culturas, las políticas y las prácticas de aula.

A este respecto, puede decirse que con *cultura escolar*, nos referimos a los valores y a las creencias compartidas, o *no*, por parte de la comunidad educativa de manera más o menos explícita (por ejemplo, sobre la valoración de la diversidad del alumnado, la importancia del sentido de comunidad, la relación entre equidad y calidad, el papel de las familias, la forma de entender la evaluación, el aprecio por la colaboración entre docentes o, entre otros muchos aspectos, cómo desarrollar las competencias básicas del currículo).

Con *políticas de los centros educativos* pensamos, por ejemplo, en sus grandes decisiones de organización y funcionamiento interno, por lo tanto, en sus políticas de escolarización, en sus formas de organización del currículo (materias optativas, establecimiento de grupos homogéneos o heterogéneos), en su forma de organizar los apoyos o de promover la convivencia, en las formas de incentivar la colaboración entre el profesorado para hacer frente a las complejas demandas a las que se enfrentan, o las relativas a la participación de otros agentes, como la familia o los propios alumnos en la escuela.

Por último, *las prácticas* es lo que ocurre *en el aula* (el espacio final donde se concreta y desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje), y donde las decisiones pedagógicas del profesorado para trabajar en cada una de sus sesiones (antes, durante y después de abordar cada contenido y actividad vinculada al logro de determinadas competencias) encarnan, o no, determinados valores y principios inclusivos.

- La inclusión es una aspiración que abarca a la diversidad de estudiantes que aprenden, esto es a *todo el alumnado*. Pero al mismo tiempo, la inclusión por un principio básico de justicia distributiva, pone un énfasis particular en aquellos grupos de *alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar*. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos que se encuentren en mayor riesgo o en condiciones de mayor *vulnerabilidad* (debidas a ingresos económicos, sexo, pertenencia étnica,



discapacidad, idioma u otros factores de desventaja), estén en nuestro foco de atención (al igual que el resto de alumnos), para que, siempre que sea necesario, se adopten medidas que permitan asegurar su presencia, participación y aprendizaje.

Esta “definición” tiene la enorme ventaja de que nos permite reconocer, “evaluar”, dónde está cada país, cada comunidad educativa y cada profesor en relación con los conceptos clave que van a determinar sus políticas o propuestas de acción y sus prácticas. Proporciona, en definitiva, un *marco de referencia* para el proceso (Echeita y Ainscow, 2011), algo así como un mapa del amplio territorio por el que debemos discurrir y, en todo caso, resulta coherente con lo acordado en la 48 reunión de 2008 de la UNESCO y el BIE, con motivo de la Reunión de Jefes de Estado y de Gobierno y bajo el elocuente título de “*La educación inclusiva, el camino hacia el futuro*”. En ella se asumió, por parte de la comunidad internacional, entender y perseguir el desarrollo de la educación inclusiva como “un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para *todos* y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad en todos los niveles de la sociedad “<sup>2</sup>

### **3. Naturaleza, controversias y debates**

Si bien es importante partir de un *marco de referencia* y una *definición* clara que nos oriente en la tarea de construir centros cada vez más inclusivos, es importante no ser ingenuos y entender que la *naturaleza de la inclusión educativa es la de un proceso esencialmente dilemático*. Con ello queremos decir que no hay una decisión, una política o una práctica educativa que, hoy por hoy, pueda satisfacernos plenamente o asegurar “una inclusión al 100%” (esto es, que garantice, la plena presencia de todo el alumnado en un mismo centro educativo, asegurando el aprendizaje efectivo y personalizado de aquellas competencias que les servirán de pasaporte para su inclusión social y laboral, y haciéndolo desde la plena participación, reconocimiento y respeto por la diversidad de necesidades educativas de todos ellos). Ello implica que la toma de decisiones para cada caso respecto a las tres dimensiones mencionadas (*presencia, aprendizaje y participación*) obviamente será singular, pues estará situada en un contexto social, pedagógico o económico determinado, tendrá aspectos positivos tanto para un alumno en particular como para el resto de compañeros, pero también algunos negativos para unos y otros. Entre los factores que condicionan la resolución episódica de este *dilema de las diferencias* cabe apuntar los siguientes:

---

<sup>2</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001806/180629s.pdf>

- Las inercias de todos los sistemas educativos y centros escolares, por su asentada *burocracia organizativa* (Fernández Enguita, 2005; Sktric, 1991) y, con ello, el limitado alcance de la inmensa mayoría de reformas educativas.
- Las concepciones y valores de los agentes educativos respecto a las dimensiones básicas de su quehacer profesional (por qué, para qué, a quién y qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), que también, en muchos casos, se configuran en *perfiles educativos* claramente renuentes a los valores y las prácticas favorecedoras de la inclusión (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013).
- Valores y creencias religiosas mayoritarias en algunos países y comunidades que establecen la necesidad de una separación entre géneros o grupos sociales (castas) (Preckler, 2010).
- La falta de recursos y apoyos financieros y la debilidad de las convicciones de muchos dirigentes políticos tanto en los países empobrecidos como en los del “primer mundo” y todo ello amplificado en un contexto de crisis económica y social como el que vivimos.
- La ausencia de una “visión ecológica de la equidad” (Dyson, 2008; Ainscow et al., 2012), dado que los procesos de exclusión educativa tiene su origen, también, “más allá de las puertas escolares”. Esto debe hacernos pensar que la acción educativa a favor de la inclusión tiene un alcance importante pero limitado a la hora de paliar tales desventajas.

Una vez reconocidos estos hechos, lo que debemos hacer es, en primer lugar, entender algunas de las dificultades y resistencias que se derivan de este dilemático proceso, estableciendo estrategias que nos permitan *resolverlas episódicamente* (porque, como venimos insistiendo, los dilemas por definición “*no tienen solución*”, sino compromisos, aquí y ahora, en el contexto y las circunstancias de cada país, centro y equipo educativo). En segundo lugar, debemos ser conscientes de que estas estrategias pasan por reforzar las condiciones escolares que nos permiten afrontar con cierta garantía el proceso de toma de decisiones que conlleva todo dilema. Entre estas cabe mencionar las siguientes: la *inteligencia emocional*, el *dialogo igualitario* y la *colaboración eficaz*. Una adecuada articulación de todas ellas resulta crítica para encontrar respuestas episódicas, no definitivas pero que, al menos, satisfagan razonablemente a los implicados en cada contexto y situación particular respecto a este “*dilema de las diferencias*”, como así se refieren a la educación inclusiva Dyson y Milward (2000). Pero resolver los dilemas episódicamente no quiere decir eliminar las tensiones y controversias que se originan alrededor de estos dilemas que conllevan las diferencias. Veamos algunas a continuación.

### 3.1. Alcance de la inclusión. Incluir, ¿hasta dónde y a quién?

Uno de los debates más importantes en este ámbito, en torno al cual se pone claramente de manifiesto el carácter dilemático de la inclusión, así como las concepciones y valores que fundamentan las diferentes decisiones que se adoptan al respecto, se refiere al alcance de la dimensión de la *presencia* a la que hacíamos alusión anteriormente. Nos referimos a la cuestión de: “*inclusión sí, pero ¿hasta dónde? y ¿realmente a todos, sin distinciones ni matices?*”.

Como recogen Winter y O’Raw (2010), esta cuestión, que tiene como singulares protagonistas a los estudiantes considerados *con necesidades educativas especiales* (en particular aquellos que necesitan apoyos extensos o generalizados para todas o la mayoría de sus habilidades y conductas adaptativas), nos sitúa en el debate de ¿inclusión “poco a poco” o plena inclusión (“*full inclusion*”)? Como señalan estos autores a partir de la revisión que realizan de la literatura, en este aspecto nos encontramos, por un lado, con posturas que desde la consideración de la inclusión como un *derecho* abogan “ya” por la plena inclusión de todos los estudiantes, sin excepción, en las aulas. Ello es así porque los derechos universales no admiten excepciones, o restricciones por razones que, finalmente no están en la persona, sino en la debilidad de los recursos y las voluntades para llevarlos a la práctica.<sup>3</sup>

Sin duda es una cuestión muy controvertida porque a nadie se le escapa que, en estos momentos los cambios y las transformaciones que se necesitarían en los centros son de tal calibre que cualquier política de “*full inclusion*” lo sería, seguramente, a costa de que este alumnado no tuvieran en los centros ordinarios el grado de aprendizaje y la participación y bienestar a la que tienen derecho, como bien han puesto de manifiesto trabajos como el Moriña (2010) y Nuñez y Jodar (2010). Pero también ocurre, que si nunca se empieza, nunca se puede llegar a la meta. Podríamos decir que son contados los centros que, entre nosotros, comparten una filosofía y una práctica cercana a la “*full inclusion*” y, en todo caso, que nos sumamos a la propuesta de Alonso y Araoz (2011) de acordar ya un “*plan de transición*” que permita el progreso hacia la plena consecución de un derecho insoslayable.

En el otro extremo están las posturas en las que se proponen distintas vías intermedias como aulas especiales en centros regulares, presencia parcial en el aula, o

---

<sup>3</sup> Entre nosotros, es la postura que cabe observar en personas vinculadas a movimientos como el “Foro de vida independiente” (<http://www.forovida independiente.org>), “Derechos humanos Ya” (<http://www.derechoshumanosya.org>) o la asociación “Solcom” (<http://www.asociacionsolcom.org>).

escolarización combinada entre centros ordinarios y específicos, de forma que, en unas ocasiones comparten espacios con sus compañeros y, en otras, trabajan con un profesor específico ciertos contenidos o materias. Ese es el modelo (*"multiple tracks"*) imperante en Europa y el que la LOE establece en España (Meijer, 2003). El problema de este enfoque es que lo que empieza siendo un supuesto primer paso hacia niveles de mayor presencia y participación, resulta las más de las veces el destino final del proceso y, con ello, la perpetuación de una discriminación que tiene difícil encaje en la concepción de la educación inclusiva como derecho. Se trata de unas alternativas que han de ser analizadas muy críticamente pues, recordando el dicho que nos alerta de que *"el camino del infierno está plagado de buenas intenciones"*, aquí también cabe decir que con la *"mejor de las intenciones"* este tipo de actuaciones nos desvían del objetivo que se persigue con la inclusión educativa.

En este tema se pone al descubierto otro aspecto controvertido de la inclusión, como es el papel de los padres y madres en esta decisión. Por un lado, está el tema de hasta qué punto el derecho a elegir la modalidad inclusiva de escolarización deba considerarse un "derecho absoluto" y, por ello, no supeditado a decisiones administrativas, por lo general, vinculadas a la existencia o no de determinados recursos específicos. Otra cuestión es si las familias en previsión de un desarrollo poco satisfactorio de esos procesos de inclusión, y aún deseando íntimamente para sus hijos su escolarización en centros ordinarios inclusivos, e incluso habiéndolos elegido durante los primeros años, terminan optando por centros específicos al comprobar la deficiente respuesta educativa que en los mismos reciben y, sobre todo, la baja autoestima y bienestar social que han tenido durante su escolarización "integrada", menor cuanto más se progresaba en las etapas educativas (Echeita, Verdugo, Simón, Sandoval, López, Calvo y González, 2009; Moriña, 2010; Nuñez y Jodar, 2010).

Hay que señalar que esta controversia en torno a "¿hasta dónde de la inclusión?", no se limita, ni mucho menos, al caso del alumnado con discapacidad, sino que también llega a otros en situación de desventaja, aunque ciertamente no con tanta acritud. Pensemos, por ejemplo, en todos los "dispositivos" para la acogida del alumnado no autóctono, y en las aulas o grupos especiales o específicos para el alumnado señalado como con dificultades de aprendizaje o "desfase curricular", así como en las llamadas opciones de "segunda oportunidad" (por ejemplo, los PCPIs). Las evidencias disponibles señalan que estas medidas, aunque en algunos casos hayan podido tener un efecto "positivo", no parece que mayoritariamente estén contribuyendo ni a su reconocimiento y consideración ni a su mejor rendimiento escolar (Fernández Enguita, 2012; Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008).

La cuestión de fondo radica en si lo que justifica estas alternativas a la "plena inclusión", son cuestiones solamente vinculadas al bienestar y la "calidad de vida

escolar” de estos estudiantes, o si más bien son debidas a las resistencias a repensar políticas y prácticas por el enorme coste que ello supone, así como a la falta de formación del profesorado, o la debilidad de las condiciones y los recursos para implementar y sostener los cambios educativos necesarios. En definitiva, si nuevamente se vuelve a situar el foco de atención en los déficits o las dificultades de los estudiantes y no en las circunstancias externas que, al interactuar con estas circunstancias personales son las que contribuyen a la “construcción social de la discapacidad” o de la desventaja (Barton, 2008; Portela, Nieto y Toro, 2009).

Como vemos esta primera controversia nos mete de lleno en otra no menos relevante como es la relativa a dónde se ubican las dificultades para aprender y enseñar a un conjunto diverso de alumnos, lo que a su vez nos lleva a la reflexión en torno a algunas prácticas profesionales desarrolladas por los servicios de orientación educativa y psicopedagógica que, supuestamente, deberían estar al servicio de una mejor y más ajustada respuesta educativa, pero que en no pocas ocasiones actúan en dirección contraria a este propósito.

### **3.2. ¿Dificultades para enseñar o dificultades para aprender?**

Una de las cuestiones más importantes que fundamenta la inclusión educativa (Echeita y Simón, 2007), hace referencia a cómo entender las dificultades que pueden experimentar algunos alumnos a la hora de aprender. En este sentido se ha defendido, en primer lugar, que *cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización y, sobre todo, que sus dificultades resultan de la interacción entre las características del alumno y el currículo que la escuela le ofrece y la forma de enseñar que se utiliza*. En este sentido hay dos ideas fundamentales que destacaremos. Por un lado, la de que las dificultades no son potestad de unos pocos, identificados y etiquetados como “alumnos especiales, difíciles de enseñar” o “problemáticos” y, por otro lado, que estas dificultades no pueden entenderse sin considerar, como ya hemos mencionado, la interacción entre las características del alumno y su contexto educativo. El lenguaje con el que nos referimos a los alumnos puede ser en sí mismo una forma de exclusión educativa. Constantemente hacemos mención a alumnos *con* dificultades, con necesidades específicas, en riesgo, etc., cuando somos bien conscientes del carácter interactivo y multidimensional de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hablar de alumnos *con* dificultades para aprender y no hablar de profesores *con* dificultades para enseñar es una forma de exclusión que Escudero (2012) denomina “exclusión discursiva”.

Lamentablemente esta mirada interactiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll y Miras, 2001; Onrubia, 2004), es poco frecuente (con un decrecimiento exponencial según se avanza hacia las etapas educativas superiores) y, por el contrario, son más que frecuentes las explicaciones *esencialistas* centradas en factores personales que, al

mantenerse, tienen el efecto de evitar “desviar la atención” hacia otras reflexiones en las que estarían implicadas cuestiones relacionadas con procesos externos al alumnado (políticas y prácticas educativas) que son los que realmente, al interactuar con las condiciones personales y sociales de algunos de estos, les sitúan en una posición de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión e incluso de exclusión real (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Esta situación trae de inmediato a colación otras controversias: ¿acaso, entonces, no es necesario evaluar y conocer las necesidades educativas específicas del alumnado, en riesgo, para dirigir mejor su proceso educativo?, ¿no es esa la labor que deben realizar los servicios de orientación educativa y psicopedagógica disponibles?, ¿se puede prescindir del uso de estas clasificaciones del alumnado, cuando las mismas están en la normativa vigente?

Respecto a la primera cuestión es obvio que es necesario evaluar con precisión el funcionamiento - en las distintas dimensiones del desarrollo (cognitivo, comunicativo, social, emocional)-, de aquellos alumnos que por razones de salud, o cualquier otra, se encuentran en riesgo. Pero tan cierto como lo anterior es la evidencia de que las etiquetas, sean diagnósticas o de otro tipo (por ejemplo, la de “alumnos de compensatoria”), que acompañan a estos procesos evaluativos corren igualmente el riesgo de crear una dinámica de expectativas negativas hacia el alumno que termina condicionando enormemente su autoestima y reconocimiento y, con ello, sus futuras posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Así lo ha visto Vlachou (1999) respecto al alumnado con discapacidad:

Los niños no discapacitados han estereotipado a sus compañeros discapacitados como menos seguros de sí mismos, menos atractivos académicamente hablando y más problemáticos en lo que a su comportamiento se refiere, menos felices y conformistas, más retraídos, con una mayor necesidad de supervisión y peores compañeros. Etiquetar a las personas según la caracterización precedente tiene un serio impacto sobre sus vidas. Estas se perciben a sí mismas como seres inútiles para la sociedad; y devaluándose socialmente por medio del uso de estigmas, reducimos sus posibilidades de participar en la comunidad y demostrar que no son tal y como sus estigmas les han caracterizado. Por lo tanto, se ven implicadas, sin querer, en un círculo vicioso, pues un cambio de actitudes en los otros no puede lograrse sin que se dé la interacción necesaria. (Vlachou, 1999, p. 68)

Sin duda alguna el papel de los *servicios de orientación educativa* en estos procesos, a través sobre todo de su responsabilidad en la realización de las *evaluaciones psicopedagógicas* que deben preceder o acompañar a las decisiones de escolarización de algunos alumnos, está siendo también muy controvertido, pues lejos de ser una ayuda en el proceso de inclusión educativa, están siendo, en muchas ocasiones, una barrera de primera magnitud (Calderón y Habegger, 2012). Por razones de espacio, no podemos detenernos en este análisis tanto como nos gustaría cuando, además, hemos

comentado estas cuestiones en otros trabajos (Galán y Echeita, 2011). En todo caso, y a nuestro parecer, en lo que se debe insistir es que la finalidad, las estrategias y los medios para llevar a cabo estas *evaluaciones psicopedagógicas* deben girar más en torno a la mejora de la acción educativa. Deben estar más centrados en la planificación, la implementación y evaluación de las *ayudas pedagógicas* de distinto tipo (para el acceso al currículo o para el *diseño universal* y ajuste de éste, CAST, 2011; Onrubia, 2004), que precisan determinados alumnos y, no tanto, en las posibles limitaciones personales que las condicionan.

### **3.3. Centros, medidas y apoyos específicos**

Uno de los aspectos más controvertidos en los procesos de inclusión educativa es el que entra en juego cuando se plantea el papel que pueden tener (y el que realmente tienen las más de las veces) las medidas de atención educativa o apoyos específicos, *excepcionales o extraordinarios*, que los sistemas educativos ponen al servicio de la educación del alumnado más vulnerable. El beneficio educativo y social de una atención algo más personalizada y ajustada a las necesidades específicas de unos alumnos, llevada a cabo en contextos singulares y/o mediadas por profesionales de apoyo o especialmente cualificados para este tipo de tareas (Sandoval, Simón y Echeita, 2012) tiene, sin embargo, contrapartidas muy poco beneficiosas que no se pueden desdeñar. Ya hemos mencionado las relativas al efecto de las expectativas devaluadas que se generan en estos contextos y de las que resulta muy difícil escapar. Pero no menos importante, son los efectos de “liberación de la presión para el cambio” que tienen sobre el sistema y las medidas ordinarias.

En efecto, tal y como nos hacen ver Escudero y Martínez (2012) sobre la base de las evidencias disponibles y al hilo de su análisis sobre las llamadas *medidas de atención a la diversidad*, en el ámbito del fracaso y el abandono escolar, hay que reconocer, por un lado,

Que la puesta en marcha de algunos programas excepcionales ha supuesto logros parciales que no habrían ocurrido sin ellos. De hecho, muchos alumnos han sacado provecho de esas *segundas oportunidades* y restañado heridas académicas, personales y sociales y, desde luego, su exclusión educativa ha sido menos severa que la que habrían sufrido de no disponer de tales apoyos, reconocimiento, atención y cuidado. Así que se puede afirmar que parte del sistema educativo, algunos centros y un sector del profesorado siguen ofreciendo muestras palpables de lo que comporta creer en el valor de la educación y el derecho a ella, y lo que conlleva poner sus mejores conocimientos, capacidades y compromisos al servicio de los sujetos y colectivos

más vulnerables y susceptibles de quedar excluidos de los logros educativos teóricamente garantizados.

De todas formas, no se puede perder de vista el hecho de que muchos de esos programas son un testimonio vivo de que, para algunos estudiantes, el currículo, la enseñanza y las relaciones pedagógicas pueden ser diferentes y mejores a las de las aulas ordinarias en las que no fueron bien acogidos ni reconocidos, lo que nos lleva a centrarnos de nuevo en la poca o al menos insuficiente capacidad inclusiva del sistema educativo, del currículo y de la enseñanza ordinaria, a pesar de que estos son el lugar común donde todos los alumnos sin excepción debían aprender cada vez más y mejor. (Escudero y Martínez, 2012, pp. 184-185)

Por su parte y centrándose en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, Martínez (2005, 2011) se preguntaba si éstas son “vías de inclusión insuficiente o senderos para nuevos procesos de exclusión”. Desde su punto de vista, la incorporación generalizada de las diferentes *medidas excepcionales de atención a la diversidad* en esta etapa está conduciendo a que, dentro del sistema escolar único, se estén trazando diversas trayectorias escolares devaluadas, segregadas y paralelas, sin haber agotado todas las posibilidades de la enseñanza en el aula ordinaria. Se buscan senderos que, en realidad, son “*de ida sin vuelta*”, por una trayectoria de escolarización que incrementa el riesgo de exclusión de esos alumnos. En la Tabla 3 recogemos el proceso descrito por Martínez (2011, p. 173) que permite ilustrar como, de forma un tanto velada, se construyen estos “potenciales senderos de exclusión”.

Tabla 3. Proceso de construcción de “potenciales senderos de exclusión” (Martínez, 2011, p. 173)

- a) La Administración educativa regula quién es el alumnado “adecuado” para ser acogido en cada una de las medidas especiales. Y después ofrece a los centros que soliciten cada año la ayuda que necesitan, justificándola con la existencia de un número suficiente de alumnado que responda a esas características, iniciando así un camino de tipificación y etiquetaje de estudiantes.
- b) El centro, una vez que ha conseguido poner en marcha una medida no cuestiona la posibilidad de que sea transitoria... lo que a la postre se “normaliza” en el centro es la salida de un porcentaje cada vez mayor del alumnado de los grupos ordinarios, por “razones” o “motivos” cada vez más diversos, y su adscripción a tantos grupos homogéneos y programas excepcionales como medidas tengan aprobadas.
- c) La acumulación en los centros de todas las medidas ha ido generando en éstos una complejidad organizativa en la adscripción de grupos y aulas, profesorado, recursos, horarios, etc.... que refuerza una práctica organizativa basada en la burocratización, la fragmentación y la rutina que, desde luego, en nada favorece la mejora y, mucho menos, la creación de los circuitos



necesarios para la inclusión.

- d) Todo esto trae consigo un proceso de “dualización de la enseñanza”, tanto de los profesores como de los estudiantes. Así, mientras por una parte se encuentra el profesorado, alumnado, programas y recursos “ordinarios” con mayor prestigio, por otra se va conformando un nuevo colectivo (a veces invisible, otras devaluado y estigmatizado), formado por el profesorado, alumnado, programas y recursos “especiales”, “excepcionales”, o de forma más eufemística denominados de “atención a la diversidad”.
- e) Finalmente, la vivencia “normalizada” de los procesos de segregación y exclusión...contribuye a reforzar ideas que creíamos superadas, pero que seguimos escuchando: “la inclusión es una utopía”, ...”hay personas que no quieren o no pueden seguir estudiando”, “la diversidad es un problema”...

Los múltiples dilemas vinculados a las medidas para la atención y el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes ponen, en primer plano, la necesidad de tomar en consideración el propio proceso de análisis y “resolución” de estos dilemas, o dicho en otros términos, quién tiene “voz y poder” en los mismos.

### **3.4. ¿Quién tiene voz y poder?**

Como venimos apuntando, la naturaleza de la inclusión es, en esencia, dilemática, las situaciones, así como las decisiones vinculadas a las mismas, están sometidas a diferentes grados de “presión” desde posturas que difieren en mayor o menor medida. En este apartado quisiéramos hacer hincapié en otro de estos aspectos dilemáticos, como es el que tiene que ver con el papel de los diferentes miembros de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones. Es decir, ¿a quién se escucha en la escuela?, ¿quién tiene el poder en la toma de decisiones?

Si atendemos al papel y valor que se otorga a los alumnos y alumnas en nuestro contexto, como se desprende de diferentes trabajos, salvo excepciones (ver, por ejemplo, proyecto de Comunidades de aprendizaje<sup>4</sup>, Sandoval, 2011; Susinos, 2012; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011) se les escucha poco o nada. Se carece en muchos casos de una cultura de escucha de *la voz* de los estudiantes y de participación de los mismos, más allá de ámbitos preestablecidos como representantes de estudiantes (en el consejo escolar o delegados de clase). Incluso si se analiza su papel real en estos estamentos y su “poder” en la toma de decisiones, éste es muy limitado, se trata, en

---

<sup>4</sup> <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

muchos casos, de una presencia casi testimonial y, en realidad, de no participación (Granizo, 2011).

Lo mismo sucede si tomamos como protagonistas de nuestra reflexión a las familias. Aunque, al igual que en el caso de los estudiantes no podemos generalizar, pues contamos con experiencias que nos muestran cómo se puede tener en cuenta estas voces en beneficio de alumnos, profesores y escuela en general, así como de las propias familias, en un marco en el que se concibe su participación como un derecho de las mismas y como un recurso valioso para la institución. Como muestra de experiencias en esta dirección podemos acercarnos a monográficos de diferentes revistas (por ejemplo, AAVV, 2002; CEAPA, 2004; Martí, 2008; García-Bacete y Martínez-González, 2006) o proyectos como el de Comunidades de Aprendizaje o el Proyecto Atlántida<sup>5</sup>. Sin embargo, más allá de la consulta a las familias, la escuela no siempre escucha realmente sus voces, y cuando existen controversias se recurre, en muchos casos, a la normativa, al poder de la institución, de forma que la toma de decisiones, en realidad, no es compartida o colegiada sino que es impuesta. Situación especialmente llamativa, por sus implicaciones en el desarrollo escolar y personal de los estudiantes cuando, además, hablamos de familias con hijos e hijas vulnerables a los procesos de exclusión educativa (ver Libro Rojo de la Educación Española<sup>6</sup>).

De la misma forma se trata, en muchos casos, de espacios en los que su relación con la escuela se limita a aspectos más tradicionales, en general su conexión con el centro escolar es a través de la relación con el tutor, la participación en actividades extraescolares, AMPAs o Consejo Escolar (García-Bacete, 2006). Si bien debemos reconocer la necesidad de que las propias familias asuman un papel más activo, lo cual requiere avanzar desde posturas de “cliente” a “co-gestor” en la línea de la reflexión realizada por Bolívar (2006), no por ello el centro debe “esperar” necesariamente a que den este paso. Como señala García-Bacete (2006), debemos revisar la justificación de ciertas posturas que consideran a los propios padres y madres responsables de la falta de participación de la escuela, sin analizar el papel del centro en esta situación. No considerar sus voces, de acuerdo con el citado autor, supone no reconocer su potencial, menospreciar el capital social que pueden aportar los padres y madres (por no mencionar otras figuras relevantes como, por ejemplo, los abuelos o abuelas u otras personas significativas del entorno).

---

<sup>5</sup> <http://www.proyectoatlantida.net/>

<sup>6</sup> <http://www.forovalidaindependiente.org>

Esta falta de participación o “participación débil” está muy vinculada, entre otros aspectos, a la propia debilidad de las estructuras de participación existentes en los centros. Como hemos señalado, se trata, en general, de ámbitos limitados y previamente establecidos por los centros y en los que, si se escucha sus voces, es generalmente con una finalidad consultiva (Susinos y Ceballos, 2012). En el caso del alumnado, Susinos y Ceballos (2012) muestran, teniendo en cuenta la revisión realizada del tema, un continuo en el alcance de su participación en los centros. Por un lado, se trata de iniciativas en las que el papel otorgado a los mismos es de informantes y, en cuyo caso, es una acción más simbólica que real, al servicio de fines previamente establecidos y regulados por los adultos. El avance hacia otros modelos más comprometidos con la participación hace referencia a experiencias en las que se va más allá de la consulta y, en donde el protagonismo de los alumnos en el diseño y desarrollo de proyectos del centro, es mayor. En este caso encuentran diferencias en esta participación en función de la intensidad de los apoyos que prestan los docentes. Así ocurre, por ejemplo, en las iniciativas que se conocen como “*alumnos como investigadores*” y que se refieren a experiencias en las que el apoyo del docente es mínimo, mientras que son los alumnos los que asumen la responsabilidad en las iniciativas y en el desarrollo de los proyectos (Messiou, 2012; Susinos y Ceballos, 2012; Thomson y Guner, 2006). En éste ámbito, Susinos y Ceballos (2012) recogen un último estadio que, haciéndose eco de la propuesta de Fielding, denominan “aprendizaje intergeneracional como democracia vivida”. En la Tabla 4, recogemos las seis formas de interacción entre adultos y estudiantes en las escuelas y en otros contextos educativos, alrededor del tema de la voces propuestos por este autor (Fielding, 2012).

Tabla 4. Seis formas de interacción entre los adultos y el alumnado en la escuela u otros contextos educativos (adaptado de Fielding, 2012, pp.49-50)

<i>Estudiantes como fuente de datos</i>
El personal del centro utiliza la información obtenida sobre el progreso y bienestar de los estudiantes
<i>Estudiantes como participantes activos</i>
Los profesionales del centro invitan a los estudiantes a dialogar y debatir con la finalidad de profundizar en decisiones profesionales/aprendizaje
<i>Estudiantes como co-solicitantes de información</i>
El personal adopta un papel de líder destacado, con el apoyo activo de los estudiantes
<i>Estudiantes como creadores de conocimiento</i>
Los estudiantes adoptan un papel de líderes con un apoyo activo por parte del personal del centro
<i>Estudiantes como co-autores</i>
Los estudiantes y profesionales deciden juntos un curso conjunto de acción
<i>Aprendizaje intergeneracional como democracia vivida</i>

Hay un compromiso y responsabilidad compartidos con la finalidad de trabajar por el bien común.

Como ya apuntábamos, un análisis parecido y, tal vez paralelo, podríamos hacer respecto a la relación con las familias. Desde posturas de no participación, en las que se aceptan las decisiones de los profesionales, a partir de una relación básicamente unidireccional, se propone avanzar hacia posturas cuya base es la colaboración y empoderamiento de las familias (Comellas, 2006; Epstein et al., 2009; Flecha, 2008; Simón y Echeita, 2010; Tood, 2007; Turnbull, Turbiville y Turnbull, 2000; Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2009).

Evidentemente, estas estructuras de participación, así como la relación que se establece con alumnos o familias están estrechamente vinculadas a la *cultura de participación* del centro escolar. Sin detenernos excesivamente en este aspecto, quisiéramos hacer hincapié en factores que pueden definir esta cultura, como la percepción de lo que pueden aportar alumnos y familias, el valor que se da “al otro”, el grado de “capacidad” que se le otorga para poder hacer aportaciones. De ello depende quién se considera que tiene el conocimiento y experiencia para opinar, o si se adopta una mirada más centrada en las limitaciones o en las fortalezas de los otros, si se piensa que hay voces más relevantes que otras o si se cree en la potencialidad a la hora de generar recursos de los propios procesos de colaboración entre la familia, los profesionales y el contexto.

En definitiva y de acuerdo con Susinos (2009)

Sin duda, las experiencias que tratan de dar la voz al alumnado sólo podrán considerarse inclusivas si cuestionan los sistemas tradicionales de poder que se establecen en las escuelas y logran transformar estas relaciones y redes de poder en otro sistema diferente. (Susinos, 2009, p. 130)

Lo paradójico de esta situación es que lo que hoy sabemos sobre procesos de mejora de la escuela nos indica que un factor o elemento estratégico, es precisamente, el de escuchar y poner en marcha procesos intencionales, sistemáticos y planificados de recogida de las voces de diferentes miembros de la comunidad educativa (Ainscow y West, 2008). Para emprender procesos de mejora debemos partir de evidencias que fundamenten las reflexiones y decisiones que se adopten. Recoger estas voces permite obtener valiosas evidencias sobre las barreras existentes en el centro para la presencia, el aprendizaje y la participación, por ejemplo, de los alumnos.

Pero, además, sabemos que prestar una atención especial a los alumnos y, a las familias añadiríamos nosotros, más vulnerables (Booth y Ainscow, 2011; Messiou, 2012; Simón y Echeita, 2011) se constituye en una palanca de cambio excepcional. Es

precisamente la preocupación por el análisis de las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de estos alumnos lo que permitirá detectar ámbitos fundamentales de mejora que, con seguridad beneficiaran a todos los alumnos y alumnas o familias, no solo a aquellos que suscitaron inicialmente nuestra preocupación.

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 y las familias sienten, genera emociones que ayudan al cambio. Saber escuchar a los alumnos, pero también las necesidades, demandas, prioridades y propuestas de las familias (Simón y Echeita, 2011) y emprender procesos conjuntos de búsqueda de soluciones y mejoras es algo cuyo valor no debemos despreciar, sino más bien todo lo contrario, pues su participación es, como venimos diciendo estratégica. En esta línea, hay un aspecto en el que queremos insistir. Las voces de los alumnos nos dicen mejor que nadie quiénes están o se sienten marginados y quiénes, no sintiéndose ellos mismos como marginados dentro de su grupo de hecho sí lo están. Así nos lo ha mostrado Messiou (2012) que más allá de categorías previamente establecidas de estudiantes, nos propone atender a diferentes formas de marginación para que, como nos insta Susinos (2009), ninguna “voz” quede silenciada.

#### **4. Compañeros, equipaje y motivación para un viaje interminable**

##### **4.1. Un profesorado reflexivo y con fuertes principios éticos**

Llevar a la práctica la inclusión educativa para emprender procesos de revisión y mejora que ella implica, necesita imperiosamente de la participación activa y comprometida del profesorado. Ello no es contradictorio con la importancia del trabajo colaborativo con diferentes miembros de la comunidad educativa que acabamos de apuntar. Vemos al profesorado como el conductor que orquesta, ordena, da sentido y articula, en último término, las prácticas y los apoyos que tiene a su alcance para tratar de garantizar la presencia, el aprendizaje y la participación de todo su alumnado; “... al final las escuelas, institutos o universidades no son sino lo que son y son capaces de hacer sus profesionales” (Zabalza y Zabalza, 2011, p. 158).

De ahí, que cuando hablamos de tener en cuenta las voces de los implicados, las del profesorado deben jugar un papel central y estratégico en este proceso. Las medidas o proyectos de innovación “impuestos” sin el concurso del profesorado están abocadas

al fracaso (Murillo y Kricheski, 2012) , o como ha venido sucediendo en lo que a inclusión se refiere, que cambiemos los nombres (“inclusión”) y mantengamos las perspectivas de corte esencialista (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2010) de la “vieja educación especial”, como también nos hicieron ver en su análisis de la aplicación de la declaración de Salamanca 10 años después de la misma Echeita y Verdugo (2004).

Si la cualidad del profesorado es importante, entonces:

- ¿Qué tipo de profesorado se necesita en las escuelas para la sociedad inclusiva del siglo XXI a la que aspiramos?
- ¿Qué tipo de formación inicial necesitan?
- ¿Cómo asegurar las competencias necesarias para desempeñarse como un profesor o profesora en el marco de la inclusión? ¿Cómo asegurar estas competencias en *todo* el profesorado?
- ¿Cómo debe de ser el proceso de las *prácticas* y la primera etapa de inserción profesional para mantener y acrecentar las competencias adquiridas en los centros superiores de formación?
- ¿Cómo garantizar un aprendizaje a lo largo de la vida profesional con una orientación inclusiva? ¿Cómo estructurar las relaciones entre formación inicial y desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son las barreras para incluir esta perspectiva en la formación inicial del profesorado?
- ¿Cómo equilibrar la formación didáctica y psicopedagógica común, con la formación especializada en contenidos relativos al alumnado con necesidades educativas especiales u otras necesidades específicas de apoyo educativo?
- ¿Qué indicadores de calidad permitirían acreditar la consecución de una buena formación inicial para la inclusión educativa?

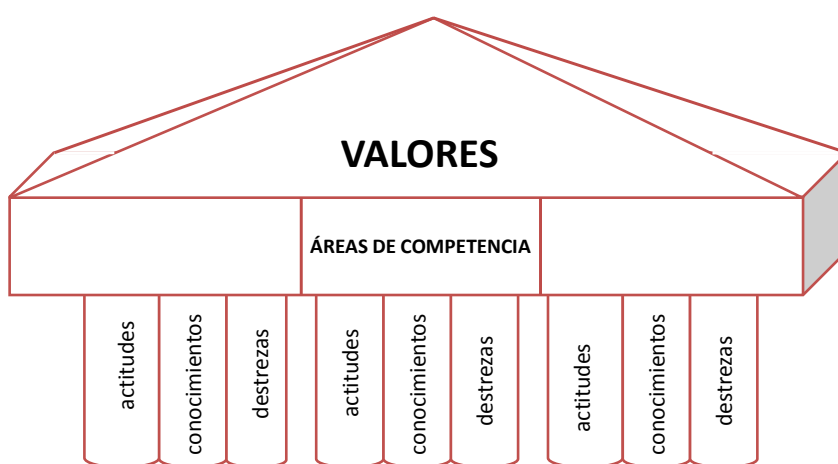
Estas son, precisamente, las preguntas a las que ha intentado responder la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (AEDNEE), en el proyecto que ha desarrollado denominado “*Formación del Profesorado para la Inclusión*” (TE4I). En este trabajo se ha analizado cómo debería ser la formación inicial del profesado comprometido con una educación inclusiva. No vamos a resumir todos estos análisis que el lector puede encontrar en los documentos generados en este proyecto<sup>7</sup>. Sin embargo, nos interesa resaltar el papel nuclear que en esta propuesta tienen los valores que, en la misma, se configuran como fundamento, guía y motivación para la tarea de intentar ser un profesor más inclusivo. En este sentido, uno de los productos de este proyecto es un *Perfil de Competencias del Profesorado*

---

<sup>7</sup> Ver la revisión que han realizado sobre la formación del profesorado en <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

para la Inclusión, que se estructura alrededor de cuatro valores nucleares, los cuales se construyen y consolidan desde un conjunto de áreas de competencia específicas, que articulan, en cada caso, conocimientos, procedimientos y actitudes esenciales (ver Figura 1), ofreciéndose algunos descriptores que permiten compartir aquello de lo que se habla.

Figura1. Estructura básica del Perfil de Competencias del Profesorado para la Inclusión de la AEDNEE (2011)



En la Tabla 5 se ofrece un resumen de los valores y competencias contempladas en este perfil.

Tabla 5. Resumen del Perfil del profesorado para la inclusión. Valores y competencias asociadas (AEDNEE, 2011)

Valores	Competencias relacionadas
<p><i>Valorar la diversidad del alumnado</i></p> <p>Las diferencias en el aprendizaje son considerados un recurso y una valor educativo.</p>	<p>Concepciones interactivas y dialógicas del aprendizaje.</p> <p>Valoración de la diversidad como una riqueza y no como un problema.</p>
<p><i>Apoyar a todos los aprendices</i></p> <p>El profesorado debe tener altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.</p>	<p>Atender al aprendizaje académico y social de todo el alumnado.</p> <p>Poner en marcha pedagogías inclusivas.</p>

<p><i>Trabajar con otros. Colaboración y trabajo en equipo</i></p> <p>La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para la tarea que todos los profesores deben desarrollar.</p>	<p>Trabajar junto con padres/madres y familias</p> <p>Trabajar junto con otros profesionales relacionados con la educación.</p>
<p><i>Cuidar el desarrollo profesional y personal. Formación personal y profesional continua</i></p> <p>La enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.</p>	<p>El profesor debe verse como un profesional reflexivo.</p> <p>Cuidar la formación inicial del profesorado como base para el aprendizaje y desarrollo profesional continuo.</p>

En definitiva, son precisamente los valores y los principios éticos del profesorado los que, en gran medida, le permitirán avanzar, mantenerse firme a pesar de las difíciles circunstancias en las que habitualmente se desarrolla su tarea docente (Escudero, 2006; Furman, 2004; Puig Rovira, Doménech, Gijón, Martín, Rubio, Trilla, 2012).

No se nos escapa que, además de la formación del profesorado hay factores de suma importancia que hay que considerar como son todos los relativos a sus condiciones profesionales (salario, carrera profesional, incentivos, salud laboral, reconocimiento social y profesional...). Pero no creemos que sea este el lugar para tratarlas sin que ello signifique restarle un ápice de su importancia dentro de la visión sistémica de este proceso que estamos defendiendo.

#### **4.2. Un liderazgo distribuido pero fuerte**

De acuerdo con Murillo y Kricheski (2012), *el centro del cambio es la escuela*. Para que en un centro escolar se produzca un cambio satisfactorio, es necesario que el impulso, la coordinación que se requiere entre los profesionales y el seguimiento del mismo parta del propio centro y del profesorado en su conjunto. Si el centro no asume y se compromete con los cambios que se acuerden resultado de este proceso de reflexión, difícilmente se producirá una mejora en “la escuela”, y ¿cómo pretendemos implicar a los diferentes miembros de la misma si no hemos compartido la necesidad de introducir cambios de forma conjunta desde el principio?

Murillo (2003) concreta el papel y el sentido de un liderazgo eficaz capaz de promover y ayudar a mantener procesos de cambio, que estaría caracterizado por:



- a) Llevar a cabo una dirección colegiada, en la que se apoya en su equipo para discutir los problemas y buscar las soluciones, sabiendo delegar responsabilidades en el mismo.
- b) Utilizar una dirección participativa, es decir, capaz de fomentar la participación y el compromiso tanto de los profesores, como del resto de los miembros de la comunidad educativa, en la gestión del centro.
- c) Desarrollar un liderazgo pedagógico, que tiene que ver con las capacidades de delimitar y comunicar con claridad los objetivos, coordinar el currículo, observar a los docentes y discutir con ellos los problemas de su trabajo, apoyar los esfuerzos del profesorado por mejorar la enseñanza, reconocer y premiar el trabajo bien hecho, proporcionar los recursos necesarios para un buen desarrollo del aprendizaje así como apoyar y promover programas de mejora.
- d) Orientar su liderazgo al cambio, para ello, el clima de centro creado y, por tanto, la confianza por parte de sus compañeros, le permite implicar a la comunidad educativa en un proyecto de mejora.

A estas nosotros añadiríamos dos que proponen Winter y O'Raw (2010):

- e) Ayudar a las escuelas a desarrollar una cultura de indagación y reflexión centrada en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello implica plantearse preguntas para ayudar a mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en lugar de prescribir recetas. Para guiar este proceso de reflexión conviene no olvidar que disponemos de instrumentos como el Index for inclusion (Booth y Ainscow, 2011), que también cuenta con una versión para la etapa de Educación Infantil (Booth, Ainscow y Kingston, 2006)<sup>8</sup>.
- f) Promover un enfoque basado en la evidencia que identifica y describe los ámbitos en los que la escuela cumple con sus metas y anima a fortalecer las áreas en las que ya es fuerte. Ello depende, a su vez, del conocimiento y compromiso de los educadores de partir de juicios informados sobre la escuela, así como poner en marcha procesos de recogida de estas evidencias para lo que, como hemos señalado anteriormente, las voces de alumnos, familias y profesores resultan estratégicas.

En definitiva, nos estaría hablando de un modelo de liderazgo en el que no se considere únicamente el papel individual del director o, en su caso, del equipo directivo, sino de un liderazgo extenso en el que participan todos los profesores y profesoras de un centro. Pues todos deben compartir las responsabilidades, tomar

---

<sup>8</sup> Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil (<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>).

decisiones y asumir los riesgos que se derivan de las mismas. Se trata de una forma de entender el liderazgo como una función activa, participativa y colegiada, más que una delegación o imposición jerárquica y unidireccional de arriba-abajo.

### 4.3. Una pedagogía inclusiva

¿Qué concepciones deben fundamentar la práctica de un docente preocupado por la inclusión? Una forma acertada de acercarnos a la figura de este profesional es el constructo “*transformabilidad*” de Hart, Dixon, Drummond y McIntyre (2004), que haría referencia al conjunto articulado de concepciones educativas que hace que algunos profesores o profesoras mantengan “la firme convicción de que la capacidad de aprender de *todos* los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente”. Como hemos recogido en otros trabajos (Echeita, 2012), y que reproducimos aquí, el profesorado con una concepción “transformadora” confía en que tiene poder para mejorar la capacidad de aprendizaje de su alumnado y sus futuros desarrollos, pero sabe también que su eficacia depende de que los estudiantes elijan también ejercer su propio poder en relación con su futuro (*coagencia*). El principio rector de la *transformabilidad* solo puede tener impacto como resultado de una acción conjunta (“juntos”) en lo que, por lo tanto, es una empresa compartida.

Este principio se refleja, sobre todo, en una forma de pensamiento pedagógico que tiene dos elementos distintivos: En primer lugar, se trata de profesores que continuamente *tratan de conectar* imaginativa y empáticamente con sus estudiantes. Intentan ver y experimentar los acontecimientos del aula *como si* lo hicieran a través de los ojos de sus alumnos, tanto como de los propios; intentan comprender el “estado mental” que puede subyacer a sus acciones y elecciones, así como sus emociones, atribuciones y expectativas. En segundo término, están continuamente conectando sus percepciones con las condiciones del aula para pensar qué aspectos cabría cambiar, en orden a mejorar el rendimiento de sus estudiantes. En este sentido son conscientes de que todo lo que hagan (actividad, interacción, forma de enseñar, etc.), puede tener una influencia en ellos.

Para que los estudiantes puedan asumir su parte de responsabilidad (*coagencia*) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesorado tiene que *confiar* en que su docencia tiene significado y sentido. Los estudiantes tienen que saber y sentir que pueden hablar con sus profesores sobre cómo aprenden (*confianza*). La confianza mutua establece una responsabilidad compartida, necesaria para sostener la *transformabilidad* de la capacidad de aprendizaje del alumnado. Se trata de una responsabilidad compartida, no “dividida”.

Finalmente, la *transformabilidad* se vincula con un “principio ético”, el que sostiene que el profesorado tiene la oportunidad y la responsabilidad de trabajar para mejorar el aprendizaje de todos (*todos*). Conduce a un activo rechazo de las injusticias o inequidades. Supone la valoración de las contribuciones de todos y un esfuerzo por crear un espíritu solidario y de apoyo mutuo en el grupo que tiende a ser visto como una “comunidad”.

Uno de los supuestos básicos de este enfoque, compartido por otros muchos autores, es el de reforzar la profesionalidad del profesorado como *un práctico reflexivo*, una de las áreas básicas de competencias que hemos señalado anteriormente con motivo del trabajo de la AEDNEE y por otros muchos (Perrenoud, 2004; Shön, 1998), esto es, alguien que de modo recurrente se plantea las razones por las cuales hace algo y se cuestiona la influencia o las consecuencias de dicha acción o práctica sobre éste o aquel estudiante en concreto.

La articulación de estas concepciones se vislumbra en prácticas (que no son otra cosa que las teorías en acción) inclusivas (Moliner, Sales y Moliner, 2011) que se aprecian en el aula y en acciones y comportamientos que se recogen en el Tabla 6, según el análisis de Florian y Linklate (2010).

Tabla 6. El profesorado con concepciones basadas en el constructo de *Transformabilidad*

El profesorado con concepciones basadas en el principio de “transformabilidad		En el aula esperaríamos ver u oír:
<i>Papel e implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>		
NO maneja las actividades de clase imponiendo autoridad.	Da a los estudiantes la responsabilidad de <i>elegir</i> sus propias actividades de enseñanza/aprendizaje sobre una propuesta de actividades seleccionadas. Promueve y apoya que el grupo establezca sus propias normas de clase. Contextualiza el aprendizaje y las experiencias de sus alumnos.	Cajas con propuestas de actividades, temas, proyectos... Formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Trabajo por parejas. Oportunidades de elegir formas de aprender. Conversaciones sobre el aprendizaje y <i>ruido</i> . Alumnos motivados por su aprendizaje y centrados en

NO responde a los individuos sobre la base de supuestas categorías de capacidad ( etiquetado, “labelling”).	Pregunta a sus alumnos hasta dónde quieren llegar en su aprendizaje y qué harán para conseguirlo. Promueve el interés de sus estudiantes y crea grupos amistosos. Cuida la autoestima de su alumnado y les anima a ser ambiciosos en sus metas de aprendizaje.	sus actividades. Estimulación cognitiva y afecto. Portafolios o diarios que muestren el progreso individual de cada estudiante. Profesores experimentando y esforzándose en usar diferentes estrategias para ayudar a sus alumnos a aprender.
<i>Expectativas sobre el alumnado</i>		
NO da por perdido a nadie, nunca, aunque la situación parezca intratable.	Cree que todo el alumnado puede aprender. Siempre cree en el potencial de sus estudiantes y en que podrán mejorar.	Estudiantes siendo animados a probar diferentes actividades. Aprendizaje activo, aprendiendo haciendo. Evaluación entre iguales y autoevaluación. Estudiantes que preguntan e interactúan con otros buscando respuestas. Mucho movimiento orientado hacia facilitar que los alumnos puedan decidir a qué nivel trabajar.
<i>Papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>		
NO conduce las interacciones en clase bajo la creencia de que enseñar y aprender es pasar el conocimiento del profesor al alumno.	Actúa como facilitador del conocimiento si bien entiende que es el alumno quien debe tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.	Discusiones con los estudiantes respecto a su nivel de rendimiento y sobre el que quieren alcanzar. Discusión entre estudiantes para formar grupos. Diferentes espacios de trabajo dentro del aula en función de los grupos formados. Grupos sociables en la medida que los estudiantes tienen la oportunidad de estar en una gran variedad de grupos. Muchas
<i>Agrupamiento de alumnos en el aula: los alumnos como recurso</i>		
NO diferencia abiertamente a sus alumnos a la hora de realizar tareas y actividades.	Anima a sus estudiantes a elegir el nivel de trabajo que ellos pueden acometer. Se mueve entre distintos grupos de trabajo dependiendo de si han terminado su tarea o no. Permite a sus alumnos moverse entre distintos niveles y refuerza su autoestima. Considera que los alumnos pueden aprender unos de otros y, por ello, promueve y facilita el trabajo en	

	grupo, basado en intereses, amistad, confianza, fortalezas percibidas, y eficiencia.	conversaciones y discusiones sobre el trabajo grupal. Muchos “grupos mixtos” en términos de capacidad en los que el estudiante reconoce que hay compañeros con más conocimientos o habilidades.
--	--	---

Fuente: adaptado de Florian y Linklater (2010, pp. 375-376)

Como hemos indicado al principio y nos han recordado autores como Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) o Dyson (2008), existe una compleja ecología de la equidad en y alrededor de las escuelas, lo que implica la puesta en marcha de estrategias multidimensionales para hacer frente a la inequidad, alguna de las cuales hemos analizado en los puntos anteriores (formación del profesorado, importancia de la colaboración, consideración de las voces del alumnado y de las familias, desarrollo de una pedagogía inclusiva, revisión de las barreras existentes, etc.).

La literatura existente sobre este controvertido proceso (Ainscow, et al., 2012) que llamamos educación inclusiva nos muestra que es necesario complementar el esfuerzo que se realiza dentro de la escuela para transformarse y ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, con otros esfuerzos que deben ir dirigidos a establecer redes de apoyo entre escuelas, así como lazos con las comunidades en la que se encuentra cada centro. Los esfuerzos de mejora de una escuela en la línea que estamos planteando en este capítulo deben estar, a su vez, imbricados en esfuerzos de carácter local encaminados a construir un sistema educativo más equitativos, de esta manera la vinculación de este trabajo con el realizado por la escuela se constituirá en sí mismo en una estrategia más eficaz y sostenible para hacer frente a desigualdades sociales amplias. De acuerdo con los mencionados autores, estos esfuerzos, evidentemente, deberían ir de la mano de políticas nacionales encaminadas a la creación de una sociedad más justa.

Aunque alguno de estos análisis proceden de contextos distintos al nuestro, una buena parte de estas reflexiones pueden ser de utilidad si estamos dispuestos a escuchar lo que tantas voces de gentes dedicadas a comprender los procesos de inclusión y exclusión educativa nos están diciendo y a actuar en consecuencia.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2012). *From exclusion to inclusion: a review international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools*. To be published 2012 by CfBT <http://www.cfbt.com>
- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid. Narcea (*Improving urban schools. Leadership and collaboration*. Maidenhead: Open University Press.2006)
- Alonso, M.J & Araoz, I. (2011) *El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: CERMI/ Ediciones Cinca. Colección ONU, nº 6
- AA.VV. (2002). Monográfico: Familia y Escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 8-43.
- Barton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society. Madrid: Morata.
- Blanco, R. (2010) (Coord.) Monográfico: El derecho de todos a una educación de calidad *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2),25-153. Recuperado de [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista\\_Inclusiva\\_Vol4\\_N%C2%B02.pdf](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N%C2%B02.pdf)
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.)*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil* (Trad. y adaptación al castellano F. González-Gil, M. Gómez-Vela, C. Jenaro). Bristol: CSIE.<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Calderón, I., & Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra la escuela excluyente*. Granada: Octaedro.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning. Guidelines version 2.0*. Wakefield: MA Author. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- CEAPA (Coord.) (2004). Monográfico: La participación de los padres y madres. *Cuadernos de Pedagogía*, 333, 46-74.
- Coll, C., & Martin, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)* Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006
- Coll, C., & Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (Eds) *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2*. (pp. 331-356). Madrid: Alianza.
- Comellas, M.J. (2006). Nuevas alterativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 295-309.

- Dyson, A. (2008). Más allá de las puertas de la escuela: contexto, desventajas y “escuelas urbanas”. En M. Ainscow y M. West (Eds.). *Mejorar las escuelas urbanas* (pp. 159 - 173). Madrid. Narcea.
- Dyson, A., y Milkward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Champán Publishing
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/03.pdf>
- Echeita, G.; Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Revista Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53
- Echeita, G., & Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L.C. Pérez Bueno (Dirs.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M., & Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Echeita, G., & Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Salinas, K.C., et al. (Eds.), *Scholl, family, and Community partnerships- Your handbook for action* (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- Escudero (2012). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 22-26.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>
- Escudero, J.M., & Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, nº extraordinario, 174-193.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010) *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Literature-Review.pdf>

- European Agency for Development in Special Needs Education (2011) *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2012) ¡Cómo nos gusta suspender! *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 28-33.
- Fernández Enguita, M. (2005). Organización escolar y modelo profesional. En M. Fernández Enguita & M. Gutiérrez Sastre (Coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 13- 33). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Fernández Enguita, M., Gaete, J.M., & Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación* 345, 157-181.
- Flecha, J.R. (2008). Garantizar el éxito con la incorporación de las familias. De la fiscalización a la colaboración. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 23-26.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? En K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The Routledge Flamer reader in inclusive education* (pp. 29-40). Oxon, UK: Routledge Falmer.
- Florian, L., & Linklater, H. (2011) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogic to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386.
- Furman, G. C. (2004): «The ethic of community», *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.
- Galán, M., & Echeita, G. (2011). La atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. En E. Martín & T. Mauri (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva en la educación* (pp. 107-125). Barcelona: Graó.
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- Granizo, L. (2011). *El papel de la participación del alumnado en los institutos de secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata (*Changing Teachers, Changing Time*. Nueva York:Teacher College Press.1994)
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J., & McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Martí, L. (Coord.) (2008). Familia y Escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, nº monográfico.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-31.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25: 1), 165-184.



- García-Bacete, J. & Martínez-González R.A. (Coords.) (2006). Monográfico: Familias, escuela y comunidad: factores de calidad educativa. *Cultura y Educación; Revista de teoría, investigación y práctica*, 18 (3-4), 213-328.
- Meijer, C.J.W. (Ed.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. Londres: Routledge.
- Moliner, O. Sales, M.A., & Moliner, L. (Coords) (2011) Prácticas inclusivas en el aula. Presentación Monográfico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 5(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2.html>
- Moriña, A. B. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con Discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Moliner, O., Sales, M.A., & Moliner, L. (2011). Monográfico prácticas inclusivas en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2).
- Murillo, F.J. (2003). [El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes](#). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo, F.J., & Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sustener la Mejora de las Escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), pp. 26-43. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- Nuñez, J.P., & Jodar, R. (2010). *La integración socioafectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y educación especial*. *Revista d Educación*. 353, 549-569.
- OCDE (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/39676364.pdf>
- Onrubia, J. (Coord.) (2004) *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender a la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Portela, A., Nieto, J.M., & Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectivas y experiencias sobre inclusión y exclusión escolar. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 193-218.
- Preckler, M. (2010). *La educación como forma de desarrollo para los intocables de la India*. Madrid: Cultivalibros.
- Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L., & Trilla, J. (2012) *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó
- Sandoval, M. (2011) Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9, (4). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.pdf>
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 117-137.

- Schön, D.A. (1998). El profesional reflexivo (trad. de J. Bayo). Barcelona: Paidós. [V.O.: The reflective practitioner: How professionals think in action. Londres: Maurice Temple Smith, 1983].
- Simón, C., & Echeita, G. (2010). Educación inclusiva y participación de las familias: dilemas, paradojas y esperanzas. En G. Echeita, M. Sandoval, N. Illán, J. Domingo, M. Soler, N. Melero & F. Luengo (Coords.), *La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida* (pp. 108-118). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Skrtic, T.M. (1991) Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum En M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools For All* (pp. 20-42) Londres: Fulton
- Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusive. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. (Coord) (2012). Monográfico Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 15-204.
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Susinos, T., Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 83-99.
- Thompson, P., & Gunter, H. (2006). From `consulting pupils´ to `pupils as researches´: a situated case narrative. *British Educational Research Journal*, 32, 6, 839-856
- Tood, L. (2007). Parent partnership. The need for a richer story. En L. Tood (Ed.). *Partnership for inclusive education. A critical approach to collaborative working* (pp. 63-82). New York: Routledge Falmer.
- Turnbull, A.P., Turbiville, V., & Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnership models: Collective empowerment as the model for the early 21<sup>st</sup> century. En J. P. Shonkoff & S. L. Meisels (Eds.), *The handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., & Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2010). EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525s.pdf>
- Vlachou, A. (1999) *Caminos hacia una educación inclusiva*. (Trad. cast. J. Orduna) Madrid: La Muralla [V.O. *Struggles for inclusive education*. Bakingham: Open University Press, 1997]
- Winter, E., & O’Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education. Recuperado de [http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE\\_Inclusion.pdf](http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE_Inclusion.pdf)
- Zabalza, M.A., & Zabalza, M.A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.