



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN Y
FORMACIÓN PROFESIONAL
DIRECCIÓN GENERAL
DE FORMACIÓN PROFESIONAL
INSTITUTO DE
TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

MÓDULO 1: EL DILEMA DE LAS DIFERENCIAS. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

 Formación en **Red**

MÓDULO 1. EL DILEMA DE LAS DIFERENCIAS. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

1.	Introducción	3
2.	Para pensar.....	4
3.	Dilemas educativos.....	6
4.	Las diferencias individuales	11
4.1	Diferencias por capacidad	15
4.2	Factores condicionantes.....	17
5.	Hacia una educación inclusiva	20
6.	Definir la inclusión	23
7.	Actividades	26
8.	Para saber más.....	27
9.	Bibliografía	27

*Siempre yo sentí que en algún lugar
Hallaría un hueco esperando por mí.
Sé que triunfaré y me aclamarán
Una voz me dice que yo debo estar allí
Sé que llegaré, ése es mi destino
Llegaré al final, no me importa a cuál
Al lugar donde soy y a mi lugar me voy
Sé que llegaré, ése es mi destino
Sólo un paso doy y más cerca estoy
Llegaré al final, sé muy bien a cuál
Al lugar de donde soy y a mi lugar me voy*

Fragmento de la canción «Ése es mi destino» de David Zippel y Alan Menken

1. Introducción

En este módulo se analiza la naturaleza del proceso de inclusión educativa para llegar a definirlo como un asunto complejo y difícil de toma de decisiones respecto a lo que se conoce como «**el dilema de las diferencias en la educación escolar**». Dicho dilema hace referencia, en esencia, a la controvertida tarea de ofrecer a todo el alumnado, incluidos aquellos alumnos o alumnas más vulnerables - o en riesgo de **exclusión**, marginación o fracaso escolar - dos cosas. Por un lado, una **educación de calidad** ajustada a su **identidad** y a sus necesidades educativas individuales y específicas. Por otro lado, hacerlo en un **marco educativo** (sistema, centros o aulas) común, comprensivo, inclusivo, con vistas a promover valores sociales relevantes que se aprenden básicamente «en contextos de diversidad», como la igualdad (esto es, la no discriminación por razones personales, sociales, familiares o culturales), el reconocimiento y la valoración de la **diversidad** humana, la solidaridad o el compromiso con los más necesitados, entre otros. Comprender los elementos en juego, las dinámicas de afrontamiento y los factores que lo

condicionan son requisitos indispensables para poder progresar hacia mayores niveles de inclusión educativa.

También describiremos cómo dicho proceso de toma de decisiones gira alrededor de **tres dimensiones** o vectores interdependientes, pero que en todo caso deben analizarse individualmente en cada momento y cada situación. La dimensión relativa al acceso o **presencia** del alumnado en los centros regulares u ordinarios, es decir, aquellos centros a los que el alumno o los padres de éste, quisiera que acudiera si no hubiera elementos que lo impidieran. El segundo hace referencia a la aspiración de que todo el alumnado **aprenda** y progrese – rinda – al máximo de sus capacidades y tenga experiencias educativas amplias, relevantes y significativas para su vida presente y para la preparación para su inserción futura en la vida activa. Finalmente, el tercer vector tiene que ver con el sentimiento de **participación** en la vida escolar y valoración de la propia **identidad**, sin comparaciones ni situaciones que puedan generar baja autoestima, marginación o, en el peor de los casos, maltrato.

2. Para pensar...

Lee el siguiente texto, reflexiona sobre su significado y responde sinceramente a las preguntas que se le formulan antes de continuar con los contenidos del módulo.

Esta historia la utiliza frecuentemente el profesor **Pere Pujolàs Maset**, de la Universidad de Vic en Cataluña, España, como marco de referencia para su análisis sobre la escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo, temática, esta última, en la que es experto. Puede encontrarse fácilmente en Internet como «la parábola del invitado a cenar».

«Un prohombre de una ciudad se encontró con un viejo conocido a quien no veía desde hacía mucho tiempo. El prohombre tenía previsto celebrar el día siguiente una cena con un grupo de amigos y amigas que también le conocían

y que tampoco sabían nada de él desde hacía muchos años, y le invitó a cenar. El prohombre era buen cocinero y preparó una cena espléndida: entrantes variados, guisos de toda clase y un pastel con frutas confitadas. Todo regado con buenos vinos. El mismo día de la cena, cayó en la cuenta de que su viejo amigo –no recordaba demasiado bien el porqué– tenía que tener mucho cuidado con lo que comía y que seguramente nada de lo que había preparado con tanto cuidado le iría bien. Le telefoneó enseguida [...] explicándole lo que pasaba, y le dijo que lo sentía mucho, que más valía que no fuera a la cena y que ya le avisaría cuando celebrara otra. Otro prohombre de la misma ciudad se encontró en la misma situación. También había preparado una cena espléndida para sus amigos y había invitado a un viejo conocido de todos con el que se había encontrado un par de días antes. La misma tarde de la cena, otro de los invitados le hizo caer en la cuenta de que, por si no se acordaba, el viejo amigo no podía comer de todo. El prohombre, que se había olvidado de ello, corrió a telefonar a su amigo para preguntarle si aún tenía el mismo problema y para decirle que no se preocupara, que fuera de todos modos, ya que le prepararía a él un plato de verdura y pescado a la plancha. Curiosamente, un tercer prohombre de la misma ciudad, también muy respetado, se encontró con un caso idéntico. Cuando ya lo tenía prácticamente todo a punto, se acordó de que aquel a quien había invitado a última hora [...] tenía que seguir una dieta muy estricta. Entonces cambió el menú de prisa y corriendo: seleccionó algunos entrantes que también podía comer su viejo amigo, guardó los guisos en el congelador para otra ocasión e improvisó un segundo plato, también espléndido, pero que todo el mundo podía comer; también retocó el pastel, y en vez de fruta confitada le puso fruta natural. Llegada la hora de la cena, todos juntos comieron de los mismos platos que el anfitrión les ofreció».

Preguntas:

- ¿Qué ventajas e inconvenientes tenían cada una de estas tres opciones para el cocinero, para el grueso de los comensales y para el invitado de última hora?

- Si estuvieses en el papel del invitado «de última hora», ¿en cuál de estas situaciones te sentirías más incluido en la cena con tus viejos amigos y conocidos?

3. Dilemas educativos

Aunque seguramente habrás tomado una decisión respecto al escenario en el que personalmente te gustaría encontrarte en esta «invitación», no habrás dejado de apreciar que los tres podían tener algo de comprensible y de positivo, al menos desde algún punto de vista. Así, por ejemplo, podría decirse que la tercera opción es, cuanto menos, más costosa en términos económicos y requiere, en efecto, de un anfitrión con recursos para improvisar una nueva cena. La segunda situación no cuesta tanto, aunque puede hacer sentirse un tanto incómodo al invitado, al apreciar que recibe un trato especial y distinto al de la mayoría. Por último, en el primer escenario cabe pensar que siendo sólo uno el invitado especial es mejor, atenderle a él como se merece en otra ocasión, que anular o aplazar la cena prevista para muchos que pudiera ser no tengan otra oportunidad de encontrarse.



La resolución de un dilema educativo debe buscar la participación de todos los implicados. Fuente: www.elpais.com

Los dilemas educativos hacen referencia a situaciones que generan **alternativas de acción contrapuestas**, ninguna de las cuales es completamente favorable o deseable. En nuestros sistemas educativos abundan los dilemas de este tipo en sus planteamientos generales. Por ejemplo, el dilema entre el **control** que debe ejercer la administración educativa y la autonomía de los centros escolares. Es evidente, por seguir con este ejemplo, que sin un cierto nivel de control desde instancias centrales para equiparar el trabajo de las escuelas – haciendo, por ejemplo, que todas desarrollen un plan de estudios común-, se podrían generar enormes desigualdades entre escuelas, habida cuenta de sus diferencias iniciales (hay escuelas mejor dotadas, situadas en mejores contextos socioeconómicos y que pueden seleccionar a su alumnado). Pero este control también atenta contra la autonomía de los centros y sus profesores, contra su libertad para promover iniciativas innovadoras y, en muchos casos, contra su motivación para el trabajo, pues puede percibirse que las decisiones importantes vienen de fuera. Los profesores más autónomos tienen que reflexionar más sobre su práctica y buscar formas de colaboración más estrechas entre sí para llevar sus proyectos adelante.

La **jornada** escolar completa (mañana y tarde) – en los países en los que puede desarrollarse –, o la jornada escolar única o intensiva – normalmente sólo por las mañanas – es otro ejemplo claro de dilema educativo cuyo planteamiento genera incluso debates agrios entre partidarios y opositores de cada una de las alternativas.

De los dilemas debemos resaltar algunos elementos y **factores** que definen su naturaleza:

- Los dilemas generan un **problema**, no siempre bien definido, que debe solucionarse a través de un **proceso de resolución** en el que será determinante:
 - Decidir **quién participará** en la toma de decisiones, qué «voces» serán tenidas en cuenta y para qué

- Analizar **qué información** se precisa para iluminar las decisiones en liza.
- Proponer **quién dirigirá** o coordinará el proceso.
- Establecer **cómo se tomará la decisión** a adoptar (votación, consenso, acuerdo, convencimiento...).
- **Cuánto cabe esperar** o demorar el proceso antes de tomar una decisión firme.
- Por definición, los dilemas **nunca se terminan de resolver**. Siempre hay elementos positivos y negativos en todas las opciones en juego (por eso es un problema). Lo que cabe es resolverlos puntualmente, «aquí y ahora», por un tiempo, como resultado de un proceso de toma de decisiones en el que finalmente se opta por la que tiene más elementos a favor que en contra, o porque se tiene en consideración aquellos aspectos que son de mayor peso, relevancia o impacto presente o futuro en la vida de los alumnos.
- Los dilemas educativos **no se resuelven «en vacío»**, sino condicionados por una serie de factores a tener en cuenta y que están en interacción dinámica :
 - Las **concepciones** o creencias implícitas de los actores educativos, sobre el contenido en conflicto y sus valores individuales.
 - Los **valores sociales** y las ideologías mayoritarias presentes en el contexto en el que se dan.
 - Las **políticas educativas** que las administraciones centrales o locales mantienen o promueven.
 - La diferente influencia o **«poder»** que tienen particularmente el profesorado (debido a su estatus, antigüedad, cargo, etc.) entre sí.
 - Los **recursos** económicos, humanos, didácticos o tecnológicos que, en cada caso, puedan estar especialmente relacionados con la situación dilemática.
- Los hechos anteriores confieren a los dilemas un fuerte componente **emocional**, vinculado a las dificultades de la comunicación humana, las tensiones y las insatisfacciones que siempre se van a generar en los participantes (más en algunos que en otros, más en los que consigan ver su

posición aceptada que en los que la vean rechazada) y que de no canalizarse adecuadamente pueden degenerar en animadversión, **rechazo**, **apatía**,... emociones negativas que pueden quedar en el contexto y dificultar procesos o acciones futuras.

- Finalmente, y por lo general, los elementos anteriores pueden generar decisiones relativamente **poco innovadoras**, pues la tendencia a «contentar a todos» atempera la posibilidad de tomar decisiones riesgosas.

Visto desde el proceso de toma de decisiones, cualquier situación dilemática que se realice desde una amplia participación de todos los implicados, a través de un procedimiento bien dirigido y coordinado, en el que se cuiden las relaciones y la comunicación, y se dialogue en profundidad para buscar argumentos de **valor** en los que sustentar la decisión (y no sólo argumentos de poder por quien lo ostente en un momento dado) serán **buenos procesos de toma de decisiones**. Las decisiones que se alcancen por esa vía, si bien pueden no ser perfectas, tendrán un apoyo definitivo entre quienes las acuerden. Es fácil imaginar cursos de acciones más negativas y seguro que tienes experiencias sobre estas cuestiones. Es un buen momento para recordarlas y tratar de sacar conclusiones al respecto.



Para que haya un buen proceso de toma de decisiones es fundamental cuidar las relaciones y la comunicación.

Es fácil delinear un proceso como lo acabamos de hacer, pero muy distinto es que los análisis se realicen las partes sean fácilmente modificables. Más bien lo contrario: sabemos por la psicología cognitiva que nuestras concepciones o creencias profundas (no las que «decimos», que son más superficiales y que en último término no dirigen nuestra acción educativa) son difíciles de cambiar. Lo mismo ocurre con nuestros **valores**. De ahí la importancia radical que en todo ello tiene el conjunto de tareas, tiempos y **roles** que permitan «sacarlos a la luz» y contrastar lo que decimos con lo que hacemos; todo ello tiene sus consecuencias para los que pretendemos educar, es decir, los alumnos. El trabajo colaborativo, el tiempo adecuado para hacerlo sin desasosiegos, el acceso a asesores o «amigos críticos» que nos ayuden a repensar nuestras **teorías en la acción** (esto es, nuestras prácticas) será fundamental. También lo será para nuestros **valores** que, seguramente, son en última instancia el motor de todas estas dinámicas. De ahí que precisamente nosotros le hayamos dado preponderancia a ese contenido, situándolo como primer módulo de este curso.

📖 **AMPLIA.** Si quieres profundizar sobre cuestiones de asesoramiento pedagógico te puede resultar interesante como manual de referencia el trabajo de Bonals y Sánchez-Cano *Manual de asesoramiento pedagógico*, publicado en 2007.



En todo caso para enfrentarse al dilema de las diferencias, tal y como lo analizaremos a continuación, las condiciones, los elementos y los procesos anteriores deben verse como ámbitos claros de **intervención para la mejora**. Esto es, sin estas condiciones, las buenas intenciones de que nuestras clases, nuestras escuelas y nuestros sistemas educativos en su conjunto sean más

inclusivos serán solamente eso, buenas intenciones, pero no realidades en proceso de transformación hacia esa meta.

4. Las diferencias individuales

La puesta en marcha de la inclusión educativa refleja, en esencia, la respuesta que los sistemas educativos (tanto a niveles **macro** como son la organización, el currículo o el marco legislativo), como a niveles **micro** (centros y aulas escolares) provocan en no pocas ocasiones el dilema de las diferencias individuales. Dicho dilema, se vincula a la valoración que hacemos de la **diversidad** humana (lo que en ocasiones nos conduce a percibir a otros como diferentes o inferiores a nosotros tal y como veremos en el siguiente módulo) y hace referencia a la controvertida tarea de tratar de ofrecer a todo el alumnado igualdad de oportunidades en su aprendizaje y en la participación escolar.

📖 **AMPLIA...** Es interesante el trabajo realizado por **Alan Dyson** en 2001 sobre *Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión*. Sus aportaciones incluyen siempre una visión crítica con respecto a los significados de un movimiento positivo, pero no exento de controversias. Habla de cuatro posibles lecturas de la inclusión educativa, en parte complementarias: la inclusión como lugar, como educación para todos, como participación y como inclusión social. Seguir regularmente sus trabajos es una buena garantía para no dejarse llevar por los maximalismos de las novedades ni por la complacencia mostrada con relación a los esquemas educativos al uso.

Las diferencias entre el alumnado a las que dicho dilema alude son bien conocidas por todos: género, capacidad, procedencia, **identidad** cultural, clase social, etc. Tomemos el ejemplo del **género** y hagamos un breve recorrido histórico sobre cómo se ha pensado y estructurado la educación de hombres y mujeres. De forma sintética y sin entrar en análisis profundos observamos como, en un primer momento, se consideró que la educación escolar (lo que esta significara en cada época y país) era necesaria para los hombres, pero no así para las mujeres que se veían relegadas en el ámbito social a tareas domésticas y de cuidado de los hijos/as. Cabría decir, como en otros casos,

que en estos primeros momentos no había propiamente un dilema, pues se **prescindía** de las mujeres como sujetos de educación.



Todavía hoy existen enormes desigualdades de acceso y permanencia de las niñas y las mujeres a los sistemas educativos. Fuente: Elaboración propia.

Como es bien sabido (aunque lamentablemente en muchos países del mundo esta situación sigue siendo todavía hoy la realidad cotidiana de muchas mujeres), la evolución de nuestros **valores** y concepciones sociales y educativas llevó a las sociedades a enfrentar ese dilema con propuestas que avanzaban algo en la educación de las mujeres si bien mantenían la **segregación** de ambos géneros. En efecto, ofrecían una cierta educación a las mujeres (ciertamente sólo a algunas de determinadas posiciones socioeconómicas), pero más como un adorno social que como una acción emancipatoria de su desarrollo personal y social. Luego, y tras un esfuerzo que se prolongó hasta mediados del siglo XX, se logró el reconocimiento de derechos a una educación igual a la de los hombres, al menos en su tramo básico, pero de nuevo **separados**, pues para entonces se veía muy difícil, contraproducente e inadecuado, la coeducación en un mismo centro. Los profesores de entonces decían «no estar preparados para atender ritmos de

aprendizaje, motivaciones y formas de estar en clase tan distintos como los de los chicos y las chicas». Por otra parte, el avance hacia posiciones más igualitarias se ha hecho, en parte, a base de denunciar que la progresiva «**integración**» de las mujeres en los sistemas educativos era bajo un modelo donde lo masculino era lo mayoritario, lo más valorado y reconocido, y tras una cierta idea de **asimilación** de los **valores** y formas de ser femeninos a los **valores** y formas de ser masculinas en tanto que patrón de referencia social.

Sólo muy recientemente el dilema de la atención educativa a hombres y mujeres se ha resuelto con **opciones inclusivas**, en las que todos y todas tienen los mismos derechos, las mismas opciones y donde se asume que es necesario adaptar las enseñanzas cuando sea necesario, a las necesidades de las mujeres – tanto como a las de los varones – para promover el progreso escolar de todos con vistas a una sociedad donde hombres y mujeres gocen de iguales oportunidades, se reconozcan en su **diversidad** y se respeten por lo que son.

📄 **AMPLIA...** El Ministerio de Educación y el Ministerio de Igualdad elaboraron en 2009 un curso sobre coeducación. Si quieres puede acceder a sus contenidos para ampliar tus conocimientos del tema.



Otras diferencias individuales han tenido una historia similar en el sistema educativo y han estado condicionadas por concepciones y **valores** muy semejantes a los que apreciamos en el caso del género. Las diferencias **culturales** (indígenas u originarios de los países colonizados *versus* colonizadores), las **raciales** (blancos *versus* negros), o las diferencias por **capacidad** (alumnos normales *versus* alumnos especiales o con **discapacidad**).

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

Módulo 1: El dilema de las diferencias.



Escuelas sin Racismo es un proyecto que ofrece a los centros herramientas para trabajar la solidaridad, la tolerancia y la diferencia norte-sur. Fuente: www.escuelasinracismo.org

📖 **AMPLIA...** Si quieres profundizar sobre estos análisis te recomendamos que leas el artículo *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva* de Ángeles Parrilla, publicado en la Revista Educación, N° 327 en 2002.

La propuesta de construir sistemas educativos inclusivos debe ser vista, entonces, como un paso más, tal vez no el último, de nuestros sistemas educativos, para dar respuesta al dilema de las diferencias individuales en la educación escolar. Es evidente que la resolución de algunos de estos dilemas parciales ha evolucionado más rápida y consistentemente que la de otros. En este sentido, por ejemplo, pocos cuestionan en la actualidad la conveniencia de la coeducación en todas las etapas educativas, como tampoco se defienden las escuelas raciales (aunque de facto eso es lo que ocurra en algunos casos). Ello tiene el **valor** de que nos permite pensar y estudiar sobre cuáles han sido las condiciones y elementos que han facilitado esta evolución, pues de ellos podremos seguramente, *aprehender* líneas de acción relevantes para los dilemas de las diferencias que van por detrás en esta particular historia educativa.

4.1 Diferencias por capacidad

Las diferencias por capacidad para aprender han estado desde el inicio de la educación escolar en el corazón de los sistemas educativos, pues ninguna otra como ésta abre el debate sobre la propia esencia de la acción educativa: **enseñar y aprender**. La historia de este dilema corre pareja con la historia y los desarrollos de la «educación especial» por un lado y con la de los modelos sobre la **discapacidad** por otro.

No faltan textos ni referencias accesibles para analizar con detalle el proceso histórico de la resolución de este dilema y no parece este el lugar para reproducir esos conocimientos (**Arnaiz**, 2001). En todo caso, hay que señalar de nuevo que, como nos ha enseñado la profesora **Parrilla** (2002), comparte con las otras diferencias muchos elementos en común en cuanto a concepciones, **valores** y prácticas escolares que de ellos se derivan. Pero también es un caso del que podemos sacar aprendizajes y conceptos muy importantes para avanzar hacia planteamientos más inclusivos, como es el concepto de «**barreras**», tan nuclear a los modelos más recientes de la comprensión de la **discapacidad** (**Barton**, 2008).

Una rápida mirada a la historia de este dilema, nos cuenta una fase de «prescindencia» que se ha prolongado hasta el inicio del siglo XX de mano de las **teorías eugenésicas**. Según ellas, la sociedad en su conjunto estaba en peligro si no se eliminaban los sujetos «defectuosos, deficientes, anormales» que, de reproducirse, conducirían a una sociedad débil y en peligro. La posición extrema del nazismo, que se aplicó tanto contra los judíos, como contra otros «grupos de indeseables» (*sic*) (discapacitados, gitanos, homosexuales,...), en aras de la pureza de una supuesta raza superior, es un lastimoso ejemplo de la profunda raigambre de esas creencias en algunos seres humanos.

Sin llegar tan lejos, el aislamiento y la posterior **segregación educativa** de este alumnado en centros especiales, ha sido y sigue siendo la respuesta mayoritaria a la tarea de encontrar un equilibrio entre la atención individual a sus necesidades específicas y la de la mayoría del alumnado. Sólo en el último

cuarto de siglo pasado se han empezado procesos parciales de **integración escolar**, para algunos – no todos – de estos alumnos y alumnas, que por lo que estamos observando, no siempre están desarrollándose con resultados positivos para ellos (en términos de aprendizaje y bienestar emocional y relacional). Pero aun así, los propios implicados, sus familiares y las organizaciones que defienden sus derechos, no cesan en demandar una **educación más inclusiva** pues, a su juicio y el de otros muchos, es el camino acertado para crear sociedades más justas, cohesionadas, respetuosas e inclusivas, algo especialmente sensible para ellos que han vivido y siguen viviendo una ya larga **historia de exclusión**.



Es necesario crear las condiciones para que los derechos de las personas con discapacidad sean reales y efectivos.

Fuente: Banco de imágenes del ITE. Psicoballet de Maite León.

Como ha señalado recientemente el profesor **Lema** (2009) una «historia de **exclusión** y de ausencia de reconocimiento», como es la que han tenido las personas con **discapacidad** a lo largo y ancho de este mundo, ha llegado a

crear inercias y prejuicios que no se disuelven de un plumazo ni con la adopción de la mejor norma jurídica posible. Por ese motivo, como él bien señala, los esfuerzos que se lleven a cabo desde la **perspectiva del derecho** habrán de estar atentos a ello y habrán de buscar los mecanismos para que la inclusión se vea complementada con la creación de las condiciones para que estos derechos sean **reales** y efectivos, lo que necesariamente incluirá **cambios sociales** importantes más allá de las leyes y los tratados internacionales.

En este sentido, esta perspectiva del derecho – que también comparte con otros movimientos sociales que buscan revertir sus situaciones de discriminación - sirve sobremedida para mover el foco de atención y las políticas hacia las condiciones de distinto tipo de que pueden impedir el pleno ejercicio de aquel o del resto de los derechos reconocidos legalmente. Esta tarea se vincula con el ejercicio de conocer cuáles son, dónde se ubican o cómo interaccionan entre sí las principales **barreras** que limitan el progreso hacia mayores niveles de inclusión educativa, en este proceso de enfrentar el dilema de las diferencias, bien sea por capacidad o por otros motivos.

4.2 Factores condicionantes

Decíamos antes que de cada uno de los dilemas parciales vinculados a las diferencias individuales nos trasladan nociones y condiciones que servirán a otros para seguir progresando hacia las aspiraciones declaradas de una educación más inclusiva. A nosotros nos parece que en el caso de las diferencias por capacidad, hemos ido aprendiendo que las dificultades que algunos alumnos con **discapacidad** experimentan a la hora de aprender y participar con sus iguales sin discapacidad o sin sus dificultades específicas, no es para nada un «asunto personal» ni una cuestión vinculada a la «tragedia personal» que les ha tocado en suerte. Nada de eso. Es el resultado de una compleja **interacción entre sus realidades individuales y específicas y las condiciones escolares** (el currículo, la forma de enseñar y evaluar, la organización escolar, la **cultura escolar** de los centros, etc.) en las que se insertan quienes les enseñan o les podrían enseñar.

En este sentido hay un concepto nuclear, emergente y de suma importancia, que es el de **barreras para el acceso o la presencia, el aprendizaje y la participación**, que serían todos aquellos procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Es importante no perder de vista esta realidad sistémica e interdependiente de los centros escolares, como consecuencia de lo cual los cambios que en ellos queramos introducir – por ejemplo, los relativos a hacer posible una enseñanza de calidad para el alumnado más vulnerable -, requieren de modificaciones que deben atravesar los distintos planos o subsistemas en los que todo centro se configura.

Así, en primer lugar, debemos reconocer un plano o dimensión referida a la «**cultura escolar**». En este sentido, una cultura escolar inclusiva es aquella que está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Para ello, todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias colaboran y hacen por compartir estos **valores**, de forma que, a su vez, se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Esta dimensión tiene un correlato directo con la tarea de elaborar y hacer explícitos en lo que con distintos nombres cabría llamar sus **proyectos educativos**, esto es, los documentos institucionales donde explicitan sus señas de **identidad**, sus metas, los **valores** que orientan su acción educativa y los principios básicos de organización escolar.

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

Módulo 1: El dilema de las diferencias.



Una cultura escolar inclusiva se orienta hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y cooperativa. Fuente: www.unesco.org

Los principios que se derivan de esta **cultura escolar** son los que guían las decisiones que se concretan, en segundo lugar, en las «**políticas escolares**» de cada centro. Ellas son las que deben asegurar que los **valores** compartidos hacia la **diversidad** del alumnado estén en el corazón de las decisiones de planificación, coordinación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el centro quiere promover, empapando todas las decisiones curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, apoyos, etc.) y organizativas necesarias para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Por último, «**las prácticas**» de las aulas deben reflejar la cultura y las decisiones colectivas adoptadas para sustentar a aquella. Ello pasa por tratar de asegurar que las actividades en el aula y las **actividades extraescolares** motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta las características de cada estudiante - desde una visión multidimensional de la inteligencia - y el conocimiento y la experiencia de cada uno de ellos fuera del entorno escolar. Para que una tarea de esta complejidad y dificultad pueda llegar a buen puerto

es imprescindible que el profesorado sea capaz de movilizar recursos, apoyos y ayudas de todo tipo - del propio centro y de las comunidades locales -, sin los cuales es difícil hacer frente a la incertidumbre del cambio educativo.

La relación entre estos tres planos (cultura, política y práctica) no es lineal y jerárquica (de las culturas a las prácticas), sino **circular** y en parte difusa, **imprecisa**: una innovación espontánea para un mejor manejo del aula y los aprendizajes, puede desencadenar una reflexión profunda sobre su significado e implicaciones para la escuela, lo que puede, a su vez, hacer revisar **valores** y creencias compartidas (**cultura escolar**) y poner en marcha planes para sistematizar su uso en el futuro por otros compañeros (política).

Finalmente cabría señalar que los déficits sensoriomotores, cognitivos, lingüísticos o emocionales –entre otros – del alumnado, así como otras características de su personalidad o salud, podrían verse también, en algunos casos, como **barreras** individuales, algunas de las cuales puede igualmente minimizarse o compensarse mediante procesos de habilitación o rehabilitación. En todo caso, sin duda resulta determinante conocer tanto las **características individuales** (y comprender así su desarrollo e incidencia sobre los procesos de aprendizaje y participación) como las **barreras sociales**, externas, que condicionan las variables de la inclusión. Como venimos resaltando, no es sólo en «lo que está afuera» donde se encuentra la clave del progreso escolar sino en la comprensión de la **interacción dinámica** entre unas y otras, entre lo que se enseña y lo que el alumno puede aprender desde su individualidad.

5. Hacia una educación inclusiva

La inclusión no es un nuevo enfoque. Como nos recuerda **Parrillas** (2002) «*la educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias educamos a **todos** los alumnos*».

A pesar de todas las recientes publicaciones que presentan la inclusión como una nueva vía, en realidad es una forma de reorientar una dirección ya tomada, que pretende conseguir que ese «todos» represente realmente a todos los alumnos y alumnas sin exclusiones. La cuestión de la educación inclusiva puede ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio sobre la *Educación para Todos* (EPT) de la UNESCO.



Página de la UNESCO sobre la Educación para Todos. Fuente: <http://www.unesco.org/education/efa>

En esta dirección se han circunscrito una serie de leyes y declaraciones. En el siguiente cuadro se ofrece una muestra de referencias fundamentales en el avance hacia una educación inclusiva.

Hacia una educación inclusiva. Referencias fundamentales.

- La Conferencia Internacional de Jomtiem (Tailandia) sobre *Educación para Todos* (EPT) (1990).
- Las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad* (1993).

- La Conferencia Mundial sobre *Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad* (1994).(Declaración de Salamanca).
- La Conferencia Internacional de Dakar (2000), de seguimiento de la propuesta *Educación para Todos* .
- Convención Internacional de los *Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006).

Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado. La presencia casi simbólica de las «**necesidades educativas especiales**» en la documentación EPT inicial ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que la cuestión de la inclusión debe ser un factor fundamental de este movimiento en su conjunto. De este modo, en lugar de la *integración* preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados «especiales» en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende hacia la *educación inclusiva* cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos.

La orientación inclusiva mencionada fue, por supuesto, uno de los pilares fundamentales de la **Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales** aprobada por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en junio de 1994. (UNESCO, 2004)

El principio rector de este Marco de Acción es que **las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras**. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. ...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos

elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuela integradora.

El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

Continúa afirmando que las escuelas normales con orientación inclusiva son *«el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos»*.

La idea de que los sistemas educativos deben incluir a todos los alumnos, estriba en la necesidad de dar la bienvenida y **respetar las diferencias** entre ellos, bien sea por razones de género, procedencia, étnica, capacidad o cultura.

La reciente **Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (ONU, 2006) apunta el exponente máximo de esa aspiración, pero no sólo eso, es un **derecho**, lo que supone un cambio de enfoque muy importante con vistas al futuro.

Artículo 24. Educación:

*«Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho **sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades**, los Estados Partes asegurarán un **sistema de educación inclusivo** a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida»*.

6. Definir la inclusión

A la vista de los análisis que hemos venido realizando, plantearemos una **definición de inclusión educativa** que nos permita comprender mejor su naturaleza y sobre todo, orientar las políticas y los planes de acción que tanto las autoridades educativas, los directivos de los centros escolares y los profesores en su práctica, individual y colectivamente considerada, pueden emprender para avanzar en su contexto hacia esa aspiración.

En este curso vamos a adoptar a modo de «definición operativa» de inclusión educativa la que **Ainscow, Booth y Dyson** (2006 p. 25) hacen al respecto: se trata del proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las **barreras** de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Como puede apreciarse, dicha definición hace referencia a tres variables relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante; la **presencia**, la **participación** y el **rendimiento**.

Presencia se refiere a dónde son escolarizados los alumnos pues, sin ser lo definitorio, los lugares son importantes, dado que parece difícil que el alumnado aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana, *en la distancia*, esto es, en centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde se educan los alumnos sin discapacidad. Por **aprendizaje** se debe entender que el centro se preocupa por adoptar las medidas necesarias para que, todos los alumnos, incluidos aquellos más vulnerables a la exclusión (alumnos con discapacidad, por ejemplo), la marginación o el fracaso escolar (no alcanzar los estándares de evaluación requeridos al finalizar la educación obligatoria), tengan el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa. Por lo tanto, que la acción educativa dirigida hacia ellos no se conforma con “lo básico” o descuida ámbitos de enseñanza y aprendizaje establecidos para todos. La **participación** se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (autoestima) y social de todos ellos (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, marginación o aislamiento social.

Para todas estas variables la inclusión compromete una tarea ineludible de identificar, minimizar o remover, en su caso, las **barreras** que desde distintos planos de la vida escolar (cultura, planificación y práctica), al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de determinados alumnos en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro o aula, precisamente, la presencia, el aprendizaje o la participación de éstos u otros estudiantes.

Todo ello implica un **proceso**, a modo de dimensión transversal, en relación con las variables mencionadas, que se extiende en el tiempo, relativo a la tarea de planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar vinculados al objetivo de reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas escolares de forma que progresivamente se eliminen o minimicen las **barreras** existentes y, por ello, respondan con más equidad a la **diversidad** del alumnado en sus respectivas localidades.

Señalar, por último, que todo ello requiere de la capacidad de los actores educativos implicados (profesorado, directivos, familias, alumnos, comunidad, administración, etc.) para llevar a cabo eficientes procesos de toma de decisiones sobre los dilemas y los conflictos que aflorarán en cada centro en el transcurso de su propia concreción del proceso de intentar ser más inclusivos, lo que, entre otros factores determinantes, obliga al compromiso de hacer de la participación, de la colaboración, del apoyo mutuo y del «**diálogo igualitario**» la vía para resolver las tensiones, que necesariamente aflorarán en el transcurso de este proceso y para apoyar las que finalmente se adopten. Este concepto lo trataremos de forma más amplia en los dos últimos módulos.

Visto desde esta perspectiva y retomando «la parábola del invitado a cenar» con la que iniciábamos este módulo, cabría apreciar en ella algunas de las claves con las que definir y comprender la inclusión educativa:

*«Una escuela selectiva sólo quiere a aquellos discípulos que pueden comer el menú que tiene preparado de antemano: un currículum prefijado. Ni siquiera se conforma con preparar un menú especial –un currículum adaptado– para un estudiante que tiene problemas para comer el menú general, es decir, el currículum ordinario, general, como de hecho está ocurriendo en muchos procesos de **integración escolar**. Una escuela inclusiva es muy diferente. Una escuela inclusiva es aquella que adecua el menú general para que todo el mundo pueda comerlo, para que sea un currículum común, y lo hace compartiendo un espacio y un tiempo escolar, porque detrás de cómo y de qué*

se enseña hay unos determinados valores que configuran una forma muy determinada de vivir (**Pere Pújalas Maset**, 2001)

7. Actividades

1. El profesor Santos Guerra (2006) indica que a veces se dan situaciones en las escuelas que son incongruentes con los valores que predicán, él mismo nos expone algunas:

- Repetir lo que dice el profesor de forma literal, aunque la pretensión sea que haya alumnos creativos.
- Conseguir buenos demócratas en una institución jerarquizada.
- Pretender educar a las personas en la solidaridad mientras se plantean de forma competitiva actividades.
- Organizar trabajos en grupo, pero hacer una evaluación individualizada.
- Decir que cada uno tiene su ritmo, su estilo de aprendizaje y su capacidad pero organizar la clase de forma homogénea.

Reflexiona y añade más incoherencias que existen en tu centro.

2. Lee el artículo *La desigualdad disminuye las oportunidades de educación de millones de niños, Comunicado de Prensa de la UNESCO nº 115-2008*. Reflexiona:

- ¿Cuáles son los factores de desventaja que se pueden inferir en el texto?
- Busca información sobre el Programa Oportunidades de México. ¿En qué se basa? ¿Cómo funciona? ¿Qué impacto ha tenido en la educación? www.oportunidades.gob.mx

8. Para saber más

1. **Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad** (entrada en vigor el 3 de Mayo de 2008) (Naciones Unidas)
2. **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2009: Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza**
3. Verdugo, M.A.; González, F. y Calvo, I. (2003). **Apreciamos las diferencias. Alumnos con discapacidad visual y auditiva.** CERMI/ Junta de Castilla La Mancha. Disponible en el Servicio de Información sobre Discapacidad.
4. **Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)**

9. Bibliografía

- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Barton, L. (comp.) (2008) *Superar las barreras de la discapacidad.* Madrid: Morata
- Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (coords) (2007) *Manual de asesoramiento psicopedagógico.* Barcelona: Graó
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T; Ainscow, M. y Kingston, D. (2006) *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* Bristol: CSIE
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

- Dyson, A. & Milkward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Champán Publishing.
- Lema, C. (2009) El impacto de la educación en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, En, Fundación ONCE (coord.) *Educación y Personas con discapacidad. Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE
- Martín, X. y Puig, J. (2007). Las siete competencias básicas para educar en valores. Barcelona: Graó.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Santos Guerra, M.A. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad. Madrid: CAM- Encuentro.