

**La inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno” al “contexto”. No son tan importantes las condiciones y características de los alumnos cuanto la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado; capacidad que debe reflejarse en el pensamiento del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles.**

AUTORES:

**CLIMENT GINÉ.** Universitat Ramon Llull  
**DAVID DURÁN.** Universitat Autònoma de Barcelona

## Progresando hacia la Educación Inclusiva

### ¿Qué entendemos por inclusión?

No es difícil advertir una importante confusión en torno al uso del concepto de inclusión o de escuela inclusiva tanto en las publicaciones y en la normativa, como en los debates y en las prácticas de los profesionales. Seguramente las razones son variadas y tienen que ver, históricamente, con los distintos movimientos tendentes a procurar que todo el alumnado con independencia de su origen y características personales pueda ser atendido en la escuela común. En síntesis, y aún a riesgo de una cierta simplificación, se les podría atribuir un doble origen: Por un lado, la estrecha relación que se ha establecido entre inclusión y educación especial, dadas las múltiples iniciativas que desde este sector se han acometido, a partir del principio de normalización, con objeto de asegurar más y mejores oportunidades educativas para el alumnado con necesidades especiales; por otro, las políticas educativas a favor de la comprensividad del sistema educativo que abrazaron, en primer lugar, los llamados estados del bienestar (Países Nórdicos, Reino Unido, Canadá, entre otros) y que en las últimas décadas han sufrido los embates de los movimientos migratorios y la aparición de nuevos retos educativos.

A pesar de la complejidad del tema que nos ocupa, de los contextos en los que se desarrolla y de que no existe una única perspectiva sobre cómo plantear la inclusión, ni a nivel de un estado ni de un centro en particular, puede apreciarse un creciente consenso internacional en torno a que la inclusión tiene que ver con:

a) La asunción de determinados **valores** que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc. (Booth, 2009); la inclusión es pues, ante todo, una cuestión de valores, aunque deban concretarse sus implicaciones en la práctica. En definitiva, la inclusión supone una manera particular de entender y pensar la educación.

b) El reconocimiento de **derechos**. Por ejemplo, por la Convención de la ONU sobre los derechos de las perso-

nas con discapacidad de 2006 se reconoce el derecho de éstas a una educación de calidad. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, se asegurará un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. Así pues la educación inclusiva se basa en la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones.

c) El proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos. En consecuencia, la inclusión supone un compromiso a favor de la **identificación y progresiva reducción de las barreras** al aprendizaje y a la participación que algunos alumnos, sobre todo los más vulnerables, encuentran en los centros y en las aulas (Ainscow, 2005).

d) Transformar **las culturas, la normativa y la práctica** de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado de su localidad; cada comunidad escolar debe encontrar mejores formas y más eficaces de responder a la diversidad del alumnado.

e) **La presencia, la participación y el éxito** de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no sólo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales. Es importante remarcar la importancia de que la inclusión está comprometida con que los alumnos consigan resultados valiosos; no sólo que estén presentes en la escuela común sino que todos puedan alcanzar los objetivos establecidos en el currículo.

f) Avanzar hacia la inclusión tiene que ver más con el desarrollo y **capacitación de las escuelas** que con la voluntad de “integrar” grupos vulnerables.

g) La educación inclusiva está íntimamente asociada al **desarrollo** integral de todos los niños y niñas. Como afirma Tedesco (2007), el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa.

Dos ideas, sin embargo, merecen ser destacadas en la comprensión de lo que hoy en día se entiende por inclusión educativa. En primer lugar, la inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno” al “contexto”. No son tan importantes las condiciones y características de los alumnos cuanto la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las

diversas necesidades que plantea el alumnado; capacidad que debe reflejarse en el pensamiento del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles. En consecuencia, los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumnado diverso, y no al revés, y a la provisión de los apoyos que eventualmente un alumno pueda precisar.

En segundo lugar, la inclusión es ante todo un proceso que nunca acaba (Ainscow, 2005) de mejora del centro y que incluye a toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva carece de sentido hablar o dividir los centros en inclusivos o no inclusivos; la inclusión no es una meta a la que se llega, sino un compromiso sostenido a favor de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado. Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento más que aquella que ha conseguido una determinada meta (Ainscow y César, 2006).

Es por esta razón que el reto para los próximos años es pasar del “discurso” a las “evidencias”; es decir, comprometerse en procesos de reflexión en los centros educativos que permitan “repensar las prácticas educativas”, como nos recuerda Ferguson (2008), con objeto de responder adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos. En este sentido, instrumentos como el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) o bien la reciente Guía publicada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) pueden estimular, orientar y ayudar al profesorado a plantear la reflexión y acometer los necesarios procesos de cambio. Se trata pues de un proceso de mejora o de desarrollo institucional en el que se compromete la comunidad escolar.

### ¿Cómo podemos avanzar hacia la inclusión?

A continuación presentamos algunos principios relativos a aquellas actuaciones que pueden ayudarnos en ese proceso continuo de mejora educativa que supone la inclusión. En cada caso se introduce primero el principio y a continuación se formulan algunas orientaciones para las comunidades educativas.

#### 1. Promover valores que generen concepciones y culturas inclusivas

Al superar el ámbito estrictamente escolar, el avance hacia la inclusión requiere de un debate social e ideológico en torno al modelo de sociedad que se quiere construir. Generar un cierto grado de consenso político y social en torno a la necesidad de desarrollar una sociedad democrática, que valore la diversidad, contribuirá sin duda no sólo al establecimiento de

marcos legales y normativos que alienen de forma sostenida el proceso de mejora educativa, sino que también repercutirá en reflexiones en el conjunto de la comunidad educativa –especialmente en el profesorado, pero también en las familias y el alumnado.

En este sentido es necesario que, fruto de ese debate general y local, los centros educativos participen de valores inclusivos, viendo las diferencias entre las personas como un recurso para promover el aprendizaje y como una oportunidad para empezar a vivir en una comunidad –la escuela– donde las personas aprenden a convivir en sociedades heterogéneas y equitativas. De esta forma, los centros pueden ver la presencia de alumnos con más necesidades de ayuda como un indicador de calidad de la escuela, por el reto de mejora que plantean y por ser un factor de enriquecimiento personal para el conjunto del alumnado. Todo ello debe verse plasmado en el proyecto educativo de centro o en documentos definitorios de las líneas ideológicas de la comunidad escolar.

## 2. Presencia, como motor de cambio

Pero quedarse en lo dicho podría situar la inclusión en un nivel meramente discursivo, plagado si se quiere de buenas intenciones para unos, o impregnado de idealismo para otros, o incluso con cierto riesgo de verse como algo impracticable. Es necesario asegurar el derecho que tienen los niños y niñas, independientemente de sus características, a ser educados con sus compañeros de edad, en la escuela de su barrio o pueblo. En este sentido la administración debe desarrollar normativas y proveer recursos personales, materiales y de formación que promuevan de forma eficaz este derecho; a tal fin la progresiva transformación de los centros de educación especial en centros de recursos se revela como una estrategia clave.

La presencia de alumnos con mayores necesidades de apoyo en los centros requerirá que los equipos directivos lleven a la práctica mecanismos de acogida tanto de los alumnos como del profesorado, en particular del especializado que se incorpore como apoyo a la inclusión y comprometerse en la identificación, reducción o supresión de las barreras a la participación y el aprendizaje.

## 3. Hacer efectiva la participación de todo el alumnado

Pero nuevamente, la sola presencia de alumnos con mayores necesidades de apoyo en los centros comunes puede

resultar insuficiente si no se aprovecha el potencial de mejora educativa que conlleva. La inclusión no es sólo una cuestión de emplazamiento. Si no se ofrecen los apoyos necesarios para la participación de esos alumnos, pueden aparecer nuevas formas de exclusión –aun dentro del centro ordinario– que deriven en insatisfacciones del alumnado, del profesorado y de sus familias; y, más aún, sirvan de argumento para señalar el fracaso de la inclusión educativa (Echeita, 2009).

La tendencia de la mayor parte de estados europeos de emplazar alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios (Ferguson, 2008) debe venir acompañada de políticas educativas de flexibilización del sistema y del currículo, así como de descentralización o autonomía real en los centros. Las comunidades educativas han de tener posibilidad de tomar decisiones que favorezcan los cambios necesarios para construir un centro capaz de atender a todos los alumnos. El conocimiento aportado por profesionales provenientes de los centros especiales, debe ser aprovechado y complementado con la formación –inicial y permanente– del conjunto del profesorado, sobre todo en el conocimiento de metodologías para la diversidad (docencia compartida, aprendizaje cooperativo, enseñanza multivel...).

El trabajo colaborativo entre el profesorado de aula y el de apoyo debe ayudar a promover los cambios necesarios en las aulas para garantizar la participación de todo el alumnado, empezando por una planificación que asuma a todos los alumnos como propios y que, a partir del conocimiento previo del alumno y de sus capacidades, planifique formas de ayuda tanto por parte del profesorado (y de los profesionales necesarios), como por parte de los alumnos. Esos cambios pueden convertir las aulas y los centros en comunidades de aprendices donde se ofrecen ayudas mutuas para el aprendizaje y donde a menudo se aprende enseñando, por lo cual los alumnos con más necesidades son valorados. En este contexto, el apoyo a la inclusión es coordinado y entendido de forma amplia, incluyendo las familias y el entorno.

## 4. Favorecer el éxito de todo el alumnado

Sabemos que es la participación efectiva en las actividades de aprendizaje –con demandas ajustadas y con ayudas contingentes– lo que permite el desarrollo personal y el éxito escolar. Y también sabemos que no sólo los niveles de partida (los conocimientos previos y las capacidades) de los alumnos son distintos, sino que también lo son, inexorablemente, sus niveles de llegada. Administradores y profesora-

do deben ayudar a desterrar la idea de niveles únicos en las aulas, en los centros y en la enseñanza obligatoria y sustituir la por algo más complejo y acorde con la realidad: ofrecer las ayudas para que todo el alumnado llegue tan lejos como le sea posible. La evaluación de los alumnos en competencias –que permiten definir los mínimos y graduar sus distintos grados de consecución– ayuda a ello.

Así mismo, como a menudo se ha dicho, debemos dar valor y aprender a evaluar lo que es realmente importante. Desde hace unos años, la propia OCDE (Deseco, 2002) ha señalado tres competencias claves para la educación de nuestro tiempo: el uso de instrumentos culturales, la autonomía y el trabajo con grupos heterogéneos. Si bien la primera competencia viene siendo evaluada por programas internacionales como PISA, las otras dos siguen recibiendo muy poca atención. Aprender a evaluar la tercera –la competencia respecto a trabajar con personas diferen-

tes– daría sin duda un gran impulso a la educación inclusiva.

Los resultados de aprendizaje del alumnado, especialmente del que está en situación de vulnerabilidad, debe ser un indicador en los centros para acordar –con el conjunto de la comunidad, incluyendo los propios alumnos– propuestas de mejora hacia la inclusión, que tras implementarse puedan ser evaluadas y compartidas con otras escuelas.

En síntesis, la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado. La inclusión tiene que ver con todos los niños y jóvenes; se centra en la presencia, participación – que incluye también al profesorado y a las familias– y éxito en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión; y se considera un proceso que nunca se da por acabado.

---

## Referencias

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

Ainscow, M.; César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.

Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T. (2009). Els usos del Index for Inclusion en Inglaterra. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (coords). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

DeSeCo (2002). *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations*. Documento dis-

ponible en [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch). (consultado 12/03/2010).

Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 2, 109-120.

Tedesco, J.C. (2007). Internacionalización y Calidad Educativa. En *Libertad, Calidad y Equidad en los Sistemas Educativos (Buenas Prácticas Internacionales)*. IV Encuentro sobre Educación en El Escorial (UCM). Madrid: Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.