

La educación inclusiva, una cuestión de derecho

Inclusive Education a question of right

JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ
Universidad de Murcia

Resumen:

La educación inclusiva goza en la actualidad de un gran reconocimiento por organismos internacionales y los gobiernos de muchos países, así como por centros, docentes y sectores sociales. Tiene, sin embargo, significados diferentes y es preciso elaborar discursos que los precisen y concreten sus implicaciones políticas y prácticas. Reclama cambios sistémicos y profundos en materia de resultados escolares más justos y democráticos, un currículo, enseñanza, centros y docentes incluyentes, así como políticas y formas de gobierno escolar que garanticen como se debe una participación efectiva de todos en el derecho a la educación.

Palabras claves:

Educación inclusiva. Derecho a la educación. Resultados escolares justos. Centros, currículo, enseñanza, docentes y políticas inclusivas.

Abstract:

Inclusive education is well recognized now by international organisms, many countries governments, schools, teachers and some social sectors. The inclusive education has although different meanings and it needs legitimized and convenient discourse in order to determine its political and practical implications. Systemic and deep changes are claimed concerning particularly fair educational outcomes, one inclusive curriculum, teaching and teachers, so as policy governance of the school systems in order to fulfill in a effective way every students participation in the right to education.

Key words:

Inclusive Education and the Education Right. Fair school outcome, inclusive curriculum, teaching, teachers and educational policies.

Résumé:

L'éducation pour l'inclusion est maintenant bien reconnue par des organismes internationaux, par les gouvernements de beaucoup des pays, ainsi que les écoles, professeurs et divers secteurs sociaux. Elle comprend, néanmoins, des différents signifiés et c'est précis d'élaborer des discours clarificateurs en tirant ces implications politiques en pratiques. On a besoin des changes systémiques en profondeur en matières comme des résultats scolaires plus justes et démocratiques, un curriculum, enseignement, écoles et professeurs inclusives, au même temps que politiques de gouvernement scolaire favorables à garantir effectivement la participation de tous les élèves dans le droit à l'éducation.

Mots clés:

Éducation pour l'inclusion. Droit à l'éducation. Résultat scolaires justes. Écoles, curriculum, enseignement, professeurs et politiques inclusives.

Fecha de recepción: 2-01-2012

Fecha de aceptación: 22-02-2012

Introducción

*“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.” **Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, Artículo 26.1)***

La educación inclusiva es uno de los testigos actuales de valores, ideas y exigencias del derecho de todas las personas a una buena educación. Amparada en aquella primera versión de los Derechos Humanos, que han sido redefinidos al filo de profundos cambios sociales, políticos y educativos ocurridos desde entonces (Dávila y Naya, 2011), forma parte de discursos y de políticas que abogan por una escuela y educación democrática, justa y equitativa, de calidad en contenidos, procesos y resultados para todo el alumnado.

En la última década, la educación inclusiva ha ido gozando de un progresivo reconocimiento por parte de organismos internacionales, gobiernos, reformas escolares. Pertenece al núcleo de una conciencia social y pedagógica que al día de hoy circula de modo desigual por centros y aulas. Pero, más allá de ciertos principios genéricos, sigue teniendo significados diferentes y es objeto de controversias teóricas. En el plano de las políticas hay grandes fracturas entre declaraciones ampulosas y actuaciones concretas, existiendo valoraciones discrepantes respecto a las relaciones efectivas entre lo que se hace bajo apelaciones inclusivas y la garantía del derecho a la educación y la lucha contra desigualdades que persisten en muchos sistemas escolares.

De la educación inclusiva se puede hablar desde diferentes marcos teóricos y prácticos. Al plantearla aquí como una cuestión de derecho, se quiere poner el acento en sus conexiones manifiestas con la democracia, la justicia y la equidad. Por ello, su propósito nuclear es que todo el alumnado salga del sistema escolar, particularmente en la etapa obligatoria, con un bagaje formativo justo y suficiente para proseguir estudios posteriores o transitar con dignidad al mundo del trabajo. En torno al mismo han de vertebrarse las condiciones y las oportunidades

idóneas, así como también discursos claros que defiendan y urjan políticas consecuentes por imperativos éticos, sociales y humanos. El artículo está organizado en dos apartados. En el primero se propone una cierta acotación de la educación inclusiva; en el segundo se hacen explícitas algunas de sus implicaciones para los resultados del aprendizaje escolar, el currículo y la enseñanza, el gobierno de los centros y el profesorado, la orientación de las políticas y la administración de la educación.

1. Una acotación inicial de la educación inclusiva

La educación inclusiva figura en la agenda de organismos internacionales tan reconocidos como la UNESCO (2009; 2011) y es suscrita por los gobiernos y las políticas de muchos países. Sigue teniendo, sin embargo, diferentes significados y mereciendo valoraciones de diverso signo. Estudiosos reconocidos del tema como Echeita y Ainscow (2011) decían recientemente que es un concepto confuso. Otros hemos alertado acerca de algunas de sus distorsiones, quizás debidas al hecho de haber sido objeto de apropiación y consumo por lo políticamente correcto (Escudero y Martínez, 2011). E incluso puede leerse alguna valoración crítica como, por ejemplo la de Nguyen (2010). Refiriéndose en concreto al programa de *“Educación para todos”* de la UNESCO, cuyo liderazgo en materia de educación inclusiva es notable, ese autor denuncia que ni siquiera sus esfuerzos encomiables han quedado libres de la estrategia neoliberal. Las fuerzas económicas, políticas y corporativas más hegemónicas a escala global, bajo la dádiva de actuaciones dirigidas a avanzar en el derecho de todos a la educación en los países en vías de desarrollo, sutil o abiertamente se han llevado a cabo políticas empeñadas en legitimar y reproducir relaciones de dependencia y dominación, tanto en el crecimiento económico como en la formación de la fuerza de trabajo.

Estas advertencias no merman básicamente el valor y el sentido de la educación inclusiva. Dan pie, no obstante, a advertir que tratamos de una perspectiva que requiere una reflexión conceptual adecuada para discutir y ponderar sus diferentes significados y, también, para bajar a la arena de las políticas y las prácticas con actitud y espíritu crítico. Si, en un sentido, la educación inclusiva es una apuesta clara por el éxito escolar de todo el alumnado, en otro ha de ser un referente a discutir y tomar

como referencia para analizar, valorar y activar una lucha decidida contra el fracaso, que no es sino una conculcación del derecho fundamental de todas las personas a una buena educación.

1.1. Algunas propuestas representativas

Dentro de un abanico amplio de significados, algunas ideas fuerza sobre la educación inclusiva han ido concitando ciertos consensos tal como aparecen en algunas propuestas como las que hemos seleccionado. El Bristol City Council (2003) sostiene un punto de vista interesante:

“Proceso por el cual todos los que proveen educación, sea en las escuelas desde la infancia o sea también en contexto de aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollan una cultura, políticas y prácticas incluyentes de todos los sujetos en situación de aprendizaje. Es parte esencial de una planificación estratégica de mejora. Las instituciones inclusivas son aquellas en las que importa el aprendizaje, los resultados, las actitudes y el bienestar de los aprendices. Son capaces de engendrar un sentido de comunidad y de pertenencia y también ofrecen nuevas oportunidades a los estudiantes que puedan haber experimentado dificultades previas en sus aprendizajes. Eso no significa tratar por igual a todos los estudiantes, sino tomar en consideración las experiencias variadas de vida y las necesidades de todos. La educación inclusiva – se sigue diciendo – también se refiere a igualdad de aprendizajes para todos los estudiantes sea cual fuere su edad, género, etnia, origen, religión, situación familiar, discapacidad, sexualidad, nivel de logro y contexto social o económico. Presta una atención especial a los apoyos y resultados de diferentes grupos de estudiantes. Y va incluso más allá afrontando el bajo rendimiento y la exclusión de grupos que hayan sido marginados en el pasado o padecido situaciones desventaja, acometiendo acciones de afirmación positiva y disponiendo aquellos recursos que sean precisos para garantizar los derechos que les corresponden.

En el portal de la UNESCO (2011), situado en Santiago de Chile, se dice:

“La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y

está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados”.

Y, por su parte, el Centro de Estudios sobre Inclusión Educativa del Reino Unido –CSIE (2011)-, hace explícita una concepción similar a las dos anteriores. Enuncia de forma más específica, además, una serie de asuntos relevantes con los que guarda relación. En concreto, el desarrollo de centros inclusivos donde se superen las barreras contra la inclusión y se combata sistemáticamente la exclusión, la competitividad y los privilegios educativos; la activación de políticas, reformas y apoyos que contribuyan a que los centros escolares acometan las transformaciones necesarias para responder a la diversidad del alumnado con modelos y estrategias sociales de actuación, superando modelos clínicos o médicos que todavía persisten.

1.2. Una caracterización general de la educación inclusiva

Esas tres aproximaciones, con las que coinciden básicamente otras muchas (ver el Monográfico Revista de Educación, 2009), dan pie a señalar algunos ejes que pueden considerarse representativos del universo conceptual de la educación inclusiva.

El primero se refiere a que tiene que ver con transformaciones sistémicas y profundas de la educación, no con cambios parciales, superficiales o marginales, pues lo que está en juego es garantizar a todo el alumnado el derecho de acceso, permanencia, participación en la educación y aprendizajes escolares debidos. El segundo cifra la inclusión no tanto en la aplicación de técnicas, métodos o estrategias (aunque tengan su lugar), sino en asuntos más de fondo, relevantes y decisivos. A saber, la cultura, las políticas y las prácticas, ciertos valores y significados, lenguajes y discursos pedagógicos. Son constitutivos de los proyectos y las acciones que hayan de acometerse, así como palancas para convocar la implicación en ello de los niveles macro, meso y micro de los sistemas escolares y de los diferentes agentes influyentes (Raffo y otros, 2009; Escudero y Martínez, 2011). El tercero lleva a subrayar que la educación inclusiva ligada a la garantía del derecho a la educación exige miradas y criterios relativos a la igualdad, la justicia y la equidad. Por ello compromete acciones y cambios estructurales que, sin embargo, no bastan. Importa

además una reconstrucción cultural del currículo y la enseñanza-aprendizaje escolar, del gobierno y la gestión de los centros y el profesorado, así como también de las relaciones y alianzas de todos y cada uno de ellos con las familias, la comunidad y la administración. Todo el alumnado es su destinatario, pero de manera especial lo son aquellos sujetos o colectivos que históricamente y en la actualidad están expuestos a mayores riesgos de ser excluidos y quedar privados de la educación a la que tienen derecho. Conseguir ese objetivo es la tarea conjunta de muchos agentes y actuaciones bien orquestadas

El cuarto, a su vez, extiende los compromisos con la igualdad justa y equitativa de la educación hasta espacios y decisiones sociopolíticas donde se adopta la orientación marco del sistema escolar y se toman decisiones que, tal vez, mientras incluyen a algunos excluyen a otros. No parece posible apostar por la educación inclusiva sin combatir simultáneamente la educación excluyente. El quinto, finalmente, subraya que los derechos humanos, concretamente en materia de formación, no sólo se realizan o conculcan dentro de los sistemas escolares y los centros, sino también más allá de ellos. Por eso la verdadera inclusión educativa requiere y depende de una perspectiva de mayor alcance como la inclusión social. Ambas están llamadas a abarcar la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Ambas han de ser bien trenzadas mediante discursos y políticas sociales y escolares que ayuden a comprender y afrontar las realidades y las dinámicas actuales que, de uno u otro modo, contribuyen a establecer órdenes escolares y sociales que garantizan o vulneran los derechos de la ciudadanía.

2. Implicaciones discursivas y prácticas

Una caracterización como la propuesta requiere explicaciones adicionales para hacer explícitas algunas de sus implicaciones. Nos referimos a continuación a los cuatro ámbitos antes mencionados. Los abordaremos desde dos supuestos transversales. Uno, que si la educación inclusiva está constituida por significados y palabras, por cultura y valores, importan los discursos, no sólo las prácticas. Una buena parte de las posibilidades o de las limitaciones de la educación inclusiva depende, seguramente, de cuáles sean los relatos dominantes sobre el éxito (inclusión) y el fracaso escolar (exclusión) (Escudero, González y Martínez,

2009). De hecho, en los estudios actuales sobre la exclusión social se presta una mirada tan atenta a ello que, con razón, se está hablando de *exclusión discursiva* (Herzog, 2011). Dos, el territorio de las políticas y las prácticas ha de ser mirado con suma atención, afinando lo análisis tanto sobre lo que se hace como lo que se omite, tanto sobre las estructuras como la vida y las relaciones dentro de las misma. Puede darse el caso de que haya políticas abiertas de exclusión, así como también que algunas de inclusión generen y creen exclusiones en su propio seno (Ossandon, 2003).

2.1 El logro de resultados satisfactorios por todo el alumnado

La fiebre actual por la calidad, la elevación de niveles y los rankings, la eficacia y la productividad, y el valor estratégico del conocimiento y las acreditaciones, ha dado motivos sobrados a críticas severas del énfasis obsesivo en los resultados, en los rendimientos escolares (Apple, 2002). Aunque bien justificadas en esos términos, no debieran llevar a pasar por alto que los resultados ciertamente importan. Una educación inclusiva justa es plenamente consciente de que aquellos representan un contenido inexcusable del derecho a una buena formación que, desde luego, ha de reflejarse también en el logro de resultados, de aprendizajes. A fin de cuentas, cuando algunos estudiantes o colectivos no participan suficientemente de ellos (en la educación obligatoria sobre todo), lo que ocurre son exclusiones indebidas que han de ser denunciadas: tienen efectos negativos sobre la trayectoria escolar del alumnado afectado y, posteriormente, pueden llegar a suponer una merma, quizás decisiva, de capacidades y oportunidades indispensables para labrar destinos formativos, personales y sociales. De manera que una cosa es la fiebre que sacraliza resultados desde lógicas a favor de la excelencia, la distinción y la exclusión y otra, bien diferente, la perspectiva que conecta los resultados con los imperativos de redistribuir equitativamente resultados de aprendizaje, debiendo corregir para ello desigualdades que están a la orden del día.

El tema de los aprendizajes y resultados es sin duda un asunto muy controvertido. De ahí que haya que afrontar de cara algunos aspectos del mismo que residen en los discursos, así como otros que atañen a políticas y prácticas. En términos de discurso, el reconocimiento honesto del derecho a la educación no puede dejar de poner sobre la mesa varias cuestiones. Una, la denuncia sin reservas de aquellas realidades que

siguen revelando la persistencia de fuertes desigualdades. En el contexto español, por ejemplo, e incluso dando por buenos algunos avances en indicadores como graduación en la secundaria obligatoria o el abandono escolar prematuro (MEC, 2010), los resultados corrientes alejan al sistema de ser razonablemente incluyente. Dos, queda mucho camino por hacer en materia de qué aprendizajes se miden y cuáles se dejan de lado; a través de qué procedimientos se hace y quiénes son los agentes con poder efectivo de hacerlo. La ola de las competencias, que bien podría haber contribuido a explorar nuevas ideas y prácticas consecuentes con evaluar lo que se dice que importa (aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales), no ha sido suficiente para contrarrestar la tendencia de evaluar lo que es más fácil de medir. Tres, sigue primando una tendencia bastante dominante según la cual, al elaborar análisis sobre el fracaso, se traen y llevan las grandes cifras y, así, quedan en la sombra los sujetos, las realidades y los contextos. Todavía prisioneros de análisis y discursos estructurales (Escudero y Rodríguez, 2011), muchos discursos de amplias audiencias propagan un mensaje que machaconamente insiste en que los éxitos o los fracasos escolares dependen sobre todo de factores extraescolares: la clase social y el nivel formativo de las familias, la condición de minoría o de inmigrante, el tipo de centro público, concertado o privado, o el sexo del alumnado. Esos análisis y discursos transmiten un mensaje de impotencia e irrelevancia del sistema, los centros y el profesorado. Convierten en objeto discursivo tabú, como diría Foucault (1992), el hecho de que en no escasa medida los éxitos y los fracasos son contruidos y sancionados por los centros que tenemos, por el modelo dominante de enseñanza y aprendizaje, por las políticas educativas y sociales vigentes. Tomado en serio el derecho a la educación, habría que decir que tan necesario es un discurso que denuncie la reproducción escolar de las desigualdades sociales como otro en paralelo que clarifique los márgenes de posibilidad alternativa que podrían y deberían crearse, abriendo espacios discursivos y prácticos a la esperanza y activando las transformaciones necesarias. Los avances justo que se requiere en materia de inclusión y en la lucha contra la exclusión, sólo serán posibles si, entre otros frentes, expresamente se enuncia y se comparte públicamente que son posibles e imperativos otros sistemas escolares, otros centros y otra educación alternativa a la existente.

Cuatro, el discurso ligado a la inclusión como derecho ha de traducirse en establecer la prioridad de reducir efectivamente las tasas de fracaso,

clarificar y concertar qué contenidos y aprendizajes vale la pena trabajar en los centros, hacer de esa prioridad un asunto de la responsabilidad de todo el sistema, todos los centros, todo el profesorado y otros agentes sociales. Si, como se dijo más arriba, la educación en cuestión reclama transformaciones sistémicas, no proceden más ensayos a base de medidas parche, tampoco cambios cosméticos de estructuras que, además, pudieran llevar en sus mismas entrañas formas de excelencia excluyente (bachilleratos privilegiados de excelencia, reducción de los años y el sentido de la educación obligatoria como ahora está en perspectiva).

Un sistema como el actual, que está dejando fuera de la educación obligatoria a casi un tercio de la población escolar, no reclama precisamente cambios de leyes y de estructuras para disimular la exclusión, sino culturas, políticas y compromisos efectivos, firmemente comprometidos con garantizar a todos la educación a la que tienen derecho. Los desvíos y las distracciones de ese norte pueden concitar hasta algunos aplausos, pero no por ello nuestro sistema escolar dará muestras de ser más inclusivo, democrático y justo.

2.2 Un currículo y enseñanza-aprendizaje de calidad democrática

Los resultados escolares no nacen espontáneamente; han de ser social, institucional y personalmente contruidos. Las mejoras y avances en los aprendizajes escolares no pueden ocurrir sin cambios profundos en el currículo escolar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la profesión docente, en el gobierno de los centros y en la administración y gestión del sistema. De momento, unas cuantas consideraciones sobre el primero de esos aspectos.

La provisión a todo el alumnado de contenidos culturales bien seleccionados y rigurosos, de calidad intelectual, personalmente significativos; capaces de tocar sus vidas; conectados con sus mundos y contruidos tomando en consideración lo que saben y sus intereses, así como el propósito explícito de ensanchar sus capacidades y crear intereses donde no hubiera los necesarios, son elementos esenciales de un currículo y una enseñanza inclusiva. Igualmente, hacer de las clases lugares donde los estudiantes no sólo reciban información, sino que la comprendan con profundidad, es otro también fundamental. Aulas donde no sólo se tratan temas relevantes y adecuados al alumnado, sino que ello se haga a través de tareas y actividades idóneas para mover sus cabezas y

la motivación de aprender, el razonamiento, la capacidad de establecer relaciones, el pensamiento y la creatividad, la definición adecuada de problemas y situaciones y el desarrollo de habilidades para resolverlos, desarrollando al mismo tiempo estrategias de aprender a aprender y hábitos de trabajo intelectual que potencien la autonomía y la asunción de responsabilidades (Darling Hammond, 2001; Martínez, 2002; Lozano, 2007).

Clases donde los contenidos, las tareas y los aprendizajes cultivados sean sensibles a las diferencias, a todas las diversidades. En particular, la de aquellos sujetos y colectivos que antaño y ahora son mal reconocidos, valorados y tratados en las escuelas. La inclusión exige respuestas sostenidas sobre propósitos y actuaciones claras y efectivas a las desigualdades de origen y las que surgen, velando activamente para que no deriven en diferencias injustas en el derecho esencial a una buena educación (Hayes y otros, 2006). La diversidad de tareas y metodologías, de apoyos, ayudas y cuidado, de materiales y recursos didácticos, desde los tradicionales a los que ahora hacen posible las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de seguir y apoyar sobre la marcha el ritmo de cada cual, son caminos a transitar en esa dirección y, entonces, retos de la mejora e inclusión.

Un currículo y enseñanza garante de derechos presta suma atención, no sólo a los contenidos académicos y los aprendizajes intelectuales, sino también a lo personal y social. Por tanto, a las relaciones positivas, el cuidado y la responsabilidad institucional y docente del alumnado, de todos los estudiantes y aún más de aquellos que pueden padecer o padecen mayores riesgos de irrelevancia, extrañamiento, desconexión o desenganche (González, 2010). Han de sentir, por el contrario, que la escuela también les pertenece a ellos, es suya, los reconoce, valora, apoya y exige. Una escuela en la que sientan que importan, que pueden participar, hacer oír sus voces y asumir responsabilidades, ser bien tratados por los demás y hacer otro tanto con ellos, teniendo la ocasión de vivir valores como la solidaridad, la justicia, la toma democrática de decisiones ligadas a derechos y deberes.

Un buen currículo, democrático y justo, y procesos de enseñanza y aprendizaje que lo vayan realizando en el día a día de los centros y aulas, es ampliamente descrito, valorado y fundamentado en la actualidad por un abanico sólido de ideas y propuestas contrastadas en el pensamiento y la práctica pedagógica. No plantean la calidad inclusiva como un rece-

tario de fórmulas a aplicar, sino más bien como un marco de referencia, de interpretación, reflexión y crítica que sirva para inspirar lenguajes, discursos y actuaciones docentes, así como también para crear entornos de aprendizaje idóneos al crecimiento y el desarrollo de todo el alumnado, no sólo de los que van bien o tienen mejores capitales culturales y sociales en sus entornos familiares. Los mejores sistemas educativos documentados hacen gala de perseguir una inclusión efectiva de todos (Barber y Moursed, 2007) y, además, de formar, seleccionar y apoyar como es necesario al profesorado que para todo ello se requiere.

Para ir abriendo senderos de inclusión y achicando los que llevan a la exclusión (Martínez, 2011), en la literatura sobre educación inclusiva se insiste en la eliminación de barreras. Las que de hecho impiden una participación satisfactoria de algunos estudiantes, no son sólo físicas o materiales. Anidan también en prácticas y mentalidades sociales y escolares que siguen ligando la buena educación a méritos de los sujetos (estudiantes o sus familias), cuando lo justo es concebirla y practicarla como un derecho esencial. Los dominios de la exclusión – inclusión educativa que existen, están separados por “fronteras” y por agentes con poder que hacen de vigilantes para decidir acerca del acceso, la permanencia o la expulsión (Escudero, González y Martínez, 2009). Sea como requisitos previos o como exigencias planteadas a los sujetos por el orden vigente y sus “guardianes”, se utilizan para determinar en qué consiste la capacidad para aprender y quiénes son buenos o malos estudiantes. También, para interpretar y atribuir los éxitos y los fracasos (en éstos, es muy común culpar a las víctimas), para proteger al sistema de tener que reconstruirse y cambiar. Y, asimismo, para decidir quiénes merecen aprobar o ser suspendidos, quiénes pueden disfrutar del “menú escolar con calorías” o a quienes será bastante con ofrecerles uno descremado, pues se juzga y dictamina que no pueden o no quieren aprender. De ese modo, se habilitan y crean espacios dentro (por ejemplo medidas marginadas de atención a la diversidad) que están rodeadas de una “buena conciencia” que dice realizar de ese modo inclusión, aunque, de hecho, en ocasiones resulten ser formas de inclusión excluyente.

Sin transformaciones sistémicas y profundas en el currículo, la enseñanza, las relaciones pedagógicas y, desde luego, las mentalidades en las que han de apoyarse las prácticas en los centros y las aulas, la educación inclusiva sólo quedará en el plano de las bellas palabras. De ahí que sus verdaderos retos no apunten hacia medidas que cataloguen

y estigmaticen a ciertos estudiantes, que segreguen y rebajen las expectativas de los aprendizajes, o que se queden en la creación de flexibilidades formales del currículo y la enseñanza. Están en juego, ya lo dijimos, cambios de fondo, sistémicos e integrales, sin distraer la atención del valor y el imperativo ético de garantizar, yendo a lo esencial, el derecho a los aprendizajes y a otra educación que haga posible una participación efectiva de todo el alumnado. Yendo al fondo, el desafío de la inclusión no va por crear y sostener sistemas escolares que habiliten algunos oasis de excelencia. Pone en el punto de mira sistemas escolares que impulsen una mejora sustantiva y democrática de la educación, sencillamente por una cuestión de derechos (Elmore, 2003).

2.3. El gobierno de los centros y el desempeño de la profesión docente

Los resultados de aprendizaje, el currículo y la enseñanza inclusiva requieren centros y docentes inclusivos. O sea, una cultura organizativa y profesional que elabore, trabaje, delibere y concierte, que asuma, comprometa y se apropie de discursos bien articulados en torno al derecho a la educación, y que sea idónea para apoyar y exigir las actuaciones consecuentes de todas las personas que componen la comunidad educativa sin dejar de lados los debates y conflictos inherentes a la educación inclusiva, sus mejores ideas y valores quedarán en una nube a menos que haya, en contextos escolares concretos, personas (equipos directivos, docentes y otros profesionales) dispuestas a trabajar duro y consistentemente sobre ellas. El lenguaje y los discursos que, desde luego, han de tener otros recorridos sociales y públicos (en la literatura pedagógica, en las políticas y administración, en foros donde se crea conciencia ciudadana, etc.) sólo comportarán algún tipo de efectos provechosos si realmente habitan dentro de las instituciones educativas y son asumidos por los docentes. Si al hacerlo, se negocian y conciertan significados e implicaciones por equipos directivos y profesorado, haciendo de ellos partícipes al alumnado y sus familias, así como a otros agentes de la comunidad.

El aprendizaje de los estudiantes depende de factores que, ciertamente, están más allá de los centros. Pero éstos y los docentes que enseñan en cada uno de ellos tienen un papel y un protagonismo crucial, pues muchos de los temas (no todos) concernientes e implicados por la educación inclusiva están en sus manos. En concreto, los que se refieren a

los contenidos que son seleccionados y el modo de trabajarlos en cada materia, curso y etapa; el clima de atención, cuidado y apoyo; las responsabilidades, normas de convivencia y exigencias; los criterios (fronteras) que se establecen y se aplican al valorar la capacidad o la discapacidad y el modo de interpretar y responder a los éxitos o las dificultades que el alumnado va experimentando en su currículo (trayectoria) escolar.

Los centros son organizaciones extremadamente complejas por los cometidos que tiene socialmente asignados, por la imposibilidad de establecer y aplicar fórmulas eficaces de gobierno institucional y pedagógico para realizarlos, por la fuerte dependencia y vulnerabilidad a que están expuestas en sus contextos sociales y relaciones con el exterior, con otros centros, con las familias y comunidad, así como con las políticas y las administración de la educación. Las instituciones escolares tienen muchos elementos comunes, pero también hay otros que reflejan marcadas diferencias entre unas y otras (Hayes y otros, 2006). Se deben a múltiples variables como su carácter público o privado, la población a la que sirve, las diferentes etapas educativas, los tiempos particulares en los que los poderes públicos (y también otras fuerzas sociales y económicas) urgen y aplican decisiones que les conciernen, el uso que de ciertos márgenes de autonomía se hace por parte de los equipos directivos, el profesorado y sus respectivos órganos de gestión.

Hoy por hoy, abundan consensos a la hora de denunciar que los centros y la profesión docente que tenemos no sirven para hacer posible el sueño de la educación inclusiva. Pero son escasas, y además controvertidas, las propuestas y las voluntades que serían necesarias para crearlos (González, Escudero, Nieto y Portela, 2011). En un informe conocido de la OECD (2001) se formularon alertas en contra de la deriva del gobierno y la gestión del sistema y los centros hacia modelos de mercado, pues de ese modo se pone estructural y sistémicamente en riesgo la igualdad en el derecho a la educación. También se valoró críticamente la pervivencia de modelos rígidos, burocráticos y corporativos: garantizan acceso y permanencia de todos en los centros y la educación, pero ponen en riesgo su calidad y resultados, sobre todo en unos tiempos en los que la mera existencia formal de servicios no lleva consigo su buen funcionamiento ni respuestas adecuadas a sujetos, necesidades y contextos diversos.

Al contemplar otros escenarios alternativos se describieron dos en particular. Con una perspectiva prospectiva, uno hablaba de los centros como comunidades profesionales e institucionales de aprendizaje,

el otro, como unidades de prestación integrada de servicios educativos y sociales, estableciendo relaciones y alianzas con sus entornos. Seguramente desde entonces siguen dominando la escena el modelo burocrático y el de mercado, pero se ha hablado amplio y tendido sobre los centros como organizaciones inteligentes, como comunidades profesionales de aprendizaje. También hay constancia de proyectos, no generalizados desde luego, que se han realizado en esa dirección con buenos procesos y resultados en materia de mejora de la educación (Stoll y Louis, 2007; Escudero, 2011a). En relación con la educación inclusiva, representan una hipótesis de trabajo fundada para plantearse y explorar sus posibles implicaciones en el gobierno de los centros y el trabajo del profesorado dentro de ellos. Nos limitaremos a destacar sólo algunos supuestos y prácticas.

a) Si en los centros se hacen esfuerzos explícitos por ir reconstruyendo su cultura y las relaciones profesionales entre quienes los habitan, focalizándolas en torno al propósito de construir conjuntamente el éxito y combatir el fracaso, eso puede suponer un buen trayecto hacia la educación inclusiva. Algunas implicaciones podrían ser: reforzar los vínculos sociales entre todos sus miembros (colaboración auténtica); generar sentido, visiones y metas, modos de hacer discutidos, fundamentados y comprometidos; establecer y asumir derechos y deberes colectivos y personales; apoyar y reclamar una participación activa y democrática en la vida y las tareas del centro; concertar dinámicas de rendición pública y razonable de cuentas acerca de lo que hace cada cual y sus efectos para el aprendizaje del alumnado; hacer compatible un liderazgo explícito, pedagógico y orientado a la justicia escolar por parte de los equipos directivos con un liderazgo distribuido, colegiado y democrático de todos los miembros de la comunidad escolar (González, 2008; Bolívar y otros, 2010). Para el desarrollo de una cultura y normas de colaboración auténtica se precisa, además, disponer ciertas estructuras y recursos necesarios (tiempos, condiciones adecuadas del trabajo docente, apoyos), así como una disposición a establecer y sostener proyectos de trabajo con plazos largos, de modo que sea posible diseñarlos, implementarlos, evaluar su despliegue y sus efectos, y promover dinámicas de renovación organizativa y pedagógica atentas a datos, su interpretación y su reconstrucción a efectos de mejora sucesiva de aquello que vaya siendo necesario.

b) Si esas estructuras, apoyos recíprocos, liderazgo compartido y rela-

ciones de colaboración horizontal y vertical se focalizan preferentemente en la elaboración fundada de proyectos inclusivos, las garantías del derecho a la educación serán más posibles que si los centros escolares persisten en ser estructuras burocráticas y vacías de inteligencia y de propósitos, si prima en ellos la descoordinación y más las formalidades y apariencias que lo que se hace y la construcción conjunta de sus para qué y sus cómo. Así, por ejemplo, los elementos que se han descrito al acotar ciertos significados de la educación inclusiva y sus relaciones con el currículo, la enseñanza y los aprendizajes, pueden ser definidos (y reelaborados) como la “asignatura” sobre la que un centro, tendente a ir siendo una comunidad de aprendizaje, piensa, delibera, decide, hace y va generando conocimiento y mejora contrastada y reflexiva.

c) La educación inclusiva será más posible si los centros, además de buscar y trabajar por el aprendizaje de todo el alumnado, también son pensados como lugares del aprendizaje docente, creando para ello oportunidades y actividades regulares de desarrollo profesional. Desde este punto de vista, no sólo se trata de establecer y reforzar relaciones sociales y compromisos con proyectos (colaboración), sino procurar que a través de ellas circulen conocimientos valiosos que alimenten relaciones intelectuales y de investigación práctica entre el profesorado: recabar y analizar datos pertinentes, ahondar en su comprensión, conectar conocimiento teórico y práctica con actuaciones de mejora y de transformación.

Dispuestos y bien aplicados los tiempos disponibles (estos tiempos de recortes de medios y de personal los harán aún más difícil), podrían ser propicios para la realización de diversas actividades en las que se encuentren la formación del profesorado con el avance en las mejoras requeridas por la educación inclusiva. La planificación regular del currículo y de la enseñanza puede ser una excelente actividad, si se acomete como una ocasión de aplicar lo que se sabe y aprender más. El análisis pausado y reflexivo de los éxitos o los fracasos del alumnado también puede ser otro tanto, si se utiliza como una buena ocasión de analizar y reflexionar sobre a qué ideas o actuaciones corrientes pueden deberse. El compartir prácticas concretas de aulas (observación, videos); la elaboración conjunta de materiales y esquemas de desarrollo de lecciones que son llevadas a las clases, seguidas y evaluadas con la idea de aprender; el estudio de trabajos de los estudiantes; el análisis conjunto de experiencias o proyectos externos cuyas posibles aportaciones son interpretadas y valoradas para el propio contexto, por citar algunos ejemplo, podrían

ser otras tantas actividades para hacer de los centros organizaciones que trabajan por la inclusión, creando conocimientos, capacidades y aprendizajes docentes que sean necesarios para que pueda suceder.

2.4. La política y la administración de la educación

La pretensión de garantizar a todos el derecho a la educación, que es tan justa como difícil, interpela, desde luego, a las políticas educativas; seguramente, también a las sociales y económicas, pues la inclusión educativa, sin las coberturas debidas de inclusión social, puede ser un sueño sistémicamente imposible. Hay que colocar, pues, en el foco de la mirada las políticas y las formas de gestión y administración de la educación nacional, autonómica y local.

Al tomar en consideración esta cuarta implicación, precisamente en estos tiempos, los interrogantes que aquejan a la educación inclusiva se tornan, todavía si cabe, más agudos. Ahora no sólo ha de tomarse nota de que la realidad de los hechos hasta la fecha no ha sido acorde con la inclusión. La actual crisis financiera, que las fuerzas más poderosas han convertido en una profunda crisis política y social poniendo en jaque derechos justos conquistados, está provocando densos nubarrones de desesperanza. No sólo se estrechan las políticas y las decisiones favorables a la inclusión social y educativa. Se están, al mismo tiempo, reconfigurando las palabras y los discursos. En una batalla social, política e ideológica sin par, las fuerzas económicas más poderosas (principales responsables de la situación) están logrando repartir culpas y consecuencias sobre la ciudadanía, atenazada por lo que algún autor ha denominado economía del miedo (Estefanía, 2011). El lenguaje y los relatos se retuercen hasta grados tan increíbles como para legitimar la pérdida de derechos en orden - qué paradoja - a mantenerlos. Nunca fueron propicios los tiempos para la lírica de la renovación pedagógica, la justicia y la democracia educativa; ahora lo van a tener todavía más crudo. El conocimiento pedagógico alternativo, que existe, no ha tenido expedito el camino para su despliegue por los sistemas escolares y las instituciones educativas. Las alternativas al modo de pensar y responder a la crisis, que las hay (Navarro y otros, 2011), sólo cuentan de momento con la posibilidad de representar un espacio de resistencia intelectual y ética, sean cuales fueren los agentes más poderosos encargados de hacernos pensar y gestionar los temas sociales y educativos que nos conciernen.

Aunque sólo fuere en ese plano, la educación inclusiva, un determinado tipo de lenguajes y discursos y debates sobre ella, habrá de seguir resistiendo, como poco en el pensamiento y en la conciencia de quienes no están por la labor de olvidar la historia ni las ambiciones justas que todavía están pendientes. Aunque fuere más allá del sentido del realismo pasado y presente, al hablar de la educación inclusiva habrá que seguir insistiendo en algunos asuntos. Sólo podemos enunciar brevemente algunos.

En primer lugar, hay que dejar constancia explícita de la urgencia de poderes públicos inclusivos: son imprescindibles para poder imaginar la existencia de centros, docentes, un currículo y una enseñanza incluyentes. Las transformaciones sistémicas también les conciernen a aquellos. En la orientación de las políticas, sean nacionales o autonómicas, se juegan, no sólo la redistribución justa o injusta de los recursos materiales y humanos, sino también las prioridades y las decisiones que se adoptan sobre la vertebración o fragmentación de los sistemas escolares (carácter público-privado, excelencia privilegio-igualdad y calidad justa), así como la asunción del liderazgo político y administrativo incluyente para contener la deriva hacia una paulatina privatización y guetización de la educación (Ball y Moudel, 2007).

En segundo término, parece inverosímil esperar que los centros y el profesorado hagan trayectos significativos para crear y sostener comunidades profesional de aprendizaje a favor de la inclusión, si aquellos planos donde se ordenan y gestiona la educación, concretamente autonómicos, de zonas y locales, no se sienten concernidos por los mismos principios y aspiraciones. Los servicios de la administración y sus profesionales están llamados a justificar y razonar sus objetivos y actuaciones, no desde las ocurrencias, sino tomando en consideración el saber disponible, racionalizando sus modos de hacer y de relación con centros y docentes, activando, apoyando, y también vigilando y garantizando que las proclamas en pro de la educación inclusiva sean algo más que simulacros. No hace falta recurrir a pensadores radicales de izquierda para encontrar defensas insistentes de reformas sistémicas en las que tengan un papel clave los poderes públicos y el liderazgo administrativo a favor de la renovación pedagógica, no sólo en los centros, sino también en distritos o zonas escolares (Fullan, 2010; Escudero, 2011b).

En tercer lugar, el avance en materia de inclusión, y particularmente en una reducción justa y significativa del fracaso escolares y en la

mejora de las respuestas al alumnado en situación de riesgo, interpela a servicios y profesionales externos a los centros, como aquellos que se ocupan de la formación continuada del profesorado (por supuesto también los que intervienen en la formación inicial como las Facultades de Educación), los que trabajan en el asesoramiento (Domingo Segovia, 2001; 2010), y los que lo hacen en la inspección educativa. Una mayor coordinación de servicios y profesionales de apoyo, la revisión y mejora de sus tareas y los modos de desempeñarlas, y su participación activa en proyectos de centro, comunitarios y sociales que combatan el absentismo, la mejora sustantiva del currículo y la enseñanza, son algunos de los derroteros por los que otros profesionales, además del profesorado y otros agentes familiares y comunitarios, aporten lo que les corresponde para crear redes sociales de apoyo en pro de la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (2002). *Educación como dios manda*. Barcelona: Paidós.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the World's Best Performing School Systems Come out on Top. Extraído desde www.mckinsey.com
- Bolívar, A. y otros (2010). Simposio: Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje. En Manzanares, A (ed) *Organizar y dirigir en la complejidad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bristol City Council (2003). Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools (www.bristol.gov.uk).
- CSEI (2011). Inclusive education. Extraído desde www.csie.org.uk.
- Darling Hammond, L. (2001). *El derecho a la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (Comps.) (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica.
- Domingo Segovia, J. (Coord.) (2002). *Asesoramiento al centro escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
- Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, nº 12, 24-46.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Extraído desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>
- Escudero, J. M. (2011a). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M^a. T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.

- Escudero, J. M. (2011b). Los centros escolares y sus relaciones con la administración autonómica y nacional. En M^a. T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M., González, M.^a T. y Martínez, B. (2009). "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y Cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, n^o 55, 85-105.
- Escudero, J. M. y Rodríguez, M.^a J. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano y algo más, *Revista Avances en Supervisión Educativa*, n^o 11, Mayo, 1-21.
- Estefanía, J. (2011). *La economía del miedo*. Madrid: Galaxia Gutemberg.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go*. California: Corwin.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M.^a T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, Vol. 6, No. 2.
- González, M.^a T. (2010). El Alumno ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en Torno al Concepto de Implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. Extraído desde <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>.
- González, M.^a T., Escudero, J. M., Nieto, J. M. y Portela, A. (2011). Coordinadas y referentes para la renovación organizativa de los centros. En González, M.^a T. (Coord.) *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. y Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling Making a Difference. Productive pedagogies, Assessment and Performance*. Allen and Unwin.
- Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 607-626.
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Davinci.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En Forteza, D y M. R. Rosselló (eds) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- 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*, n^o 70 (25:1), 165-184.
- MEC (2010). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores*. Madrid: MEC.
- Monográfico Revista Educación (2009). La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo, n^o 349. Obtenido desde <http://www.revistae-educacion.mec.es>
- Navarro, V., Torres, J. y Garzón, A. (2011). *Hay alternativas*. ATTAC España. Obtenido desde www.attac.es
- Nguyen, Th. X. (2010). Deconstructing Education for All: discourse, power and the politics of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21, June, 341-355.
- OECD (2001). *Schooling for Tomorrow. What Schools for the Future*. París: OECD.

- Ossandon, J. (2003). Objeto pedagógico perdido: exclusión en la inclusión educativa. Universidad de Chile. Obtenido desde www.icsoc.cl/images/Paperss/objeto.pdf
- Raffo, C. y otros (2009). Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 341- 358.
- Stoll, L. y Louis, K. S. (2007). *Professional Learning Communities. Divergences, Depth and Dilemas*. New York: Open University Press.
- UNESCO (2009). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.
- UNESCO (2010). *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT mundial*. Paris.
- UNESCO (2011). Portal Educación Inclusiva. Santiago de Chile. Extraído desde <http://portal.unesco.org/geography/es/ev>