
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CAMBIO ESCOLAR

Juan M. Escudero *

Begoña Martínez **

SÍNTESIS: La educación inclusiva –en el presente artículo proponemos una determinada concepción de la misma– y las reformas escolares de las últimas décadas han recorrido caminos conjuntos y caminos separados. Bajo la perspectiva del derecho fundamental de todas las personas a la educación se aboga por una educación democrática, justa y equitativa que lo garantice. La realidad de los hechos corrientes, sin embargo, muestra fracturas entre los objetivos, las políticas y las prácticas, pues hay barreras estructurales y culturales que los dificultan. Y porque la exclusión es una construcción social, política y escolar, pueden y deben acometerse acciones de esa misma naturaleza para lograr la inclusión como un trayecto.

Palabras clave: educación inclusiva; significados; caracterización; controversias; evidencias de exclusión; interrogantes; barreras y propuestas culturales y políticas.

85

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MUDANÇA ESCOLAR

SÍNTESE: No presente artigo propomos uma determinada concepção sobre a educação inclusiva e as reformas escolares das últimas décadas, as quais percorreram caminhos conjuntos e caminhos separados. Sob a perspectiva do direito fundamental de todas as pessoas à educação, defende-se uma educação democrática, justa e equitativa que o garanta. A realidade dos fatos comuns, no entanto, mostra fraturas entre os objetivos, as políticas e as práticas, pois há barreiras estruturais e culturais que os dificultam. E como a exclusão tem uma base social, política e escolar, podem e devem assumir-se ações dessa mesma natureza para se alcançar a inclusão como um percurso a seguir.

Palavras-chave: educação inclusiva; significados; caracterização; controversias; evidências de exclusão; interrogantes; barreiras e propostas culturais e políticas.

* Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España).

** Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad del País Vasco en San Sebastián (España).

INCLUSIVE EDUCATION AND SCHOOL CHANGE

ABSTRACT: The inclusive education- in this article we propose a certain concept of it-, and the school reforms of recent decades have walked through joint roads and separated roads. Under the perspective of access to education as a fundamental right we argue in favour of a democratic, fair and equitable education to guarantee it. The reality of the ongoing facts, however, shows fractures amongst the objectives, policies and practices, because there are structural and cultural barriers that make it difficult. And because the exclusion is a social, political and school construction, there must and should be undertaken actions of the same nature to achieve the inclusion as a journey.

Keywords: inclusive education; meanings; characterization; disputes; evidence of exclusion; questions; barriers and cultural and policies proposals

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva y los cambios escolares tienen algunos puntos de acuerdos, pero también desacuerdos. Ahora todas las reformas se declaran inclusivas aunque, en realidad, la mayoría de ellas no se han implementado para, o no son capaces de, evitar la exclusión o frenarla. Se apela con frecuencia a la democracia, la justicia y la equidad, pero sin combatir como es debido las dinámicas y estructuras cuyos resultados vulneran valores y principios básicos. En el texto se propone una determinada concepción de la educación inclusiva, se denuncian fracturas entre sus objetivos y la realidad de ciertos hechos, concretamente en la enseñanza obligatoria española, y se aduce un par de explicaciones para comprender ese estado de cosas. A modo de conclusiones, señalamos algunas propuestas.

86

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL DERECHO FUNDAMENTAL DE TODAS LAS PERSONAS A UNA BUENA EDUCACIÓN: SIGNIFICADOS Y CONTROVERSIAS

La educación inclusiva ha tenido sus orígenes en la educación especial de hace unos años, hoy conceptualmente superada de manera amplia (GARCÍA PASTOR, 1993; MARTÍNEZ, 2002; ARNÁIZ, 2003; ECHEITA y VERDUGO, 2005; BARTON, 2008; WEHMEYER, 2009). Tiene relaciones explícitas con otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga por la defensa de la escuela y la educación públicas; la crítica al neoliberalismo educativo; el currículo y la enseñanza democrática, justa y equitativa.

En la actualidad integra claves sociológicas, no solo psicológicas; antropológicas y culturales, no ya clínicas; políticas, éticas e ideológicas, no solo metodológicas. Se utilizan para analizar, valorar y reconstruir, de acuerdo con ciertos valores y principios, la organización del sistema escolar y los centros, el currículo y la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. No solo pone el foco en la inclusión, sino también en la exclusión: ambos fenómenos operan recíprocamente y han de ser estudiados de forma dialéctica (AINSCOW y OTROS, 2007; ESCUDERO, 2005; ESCUDERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009; JIMÉNEZ, LUENGO y TABERNEIRO, 2009).

El programa «Educación para Todos» de la UNESCO ha ejercido una influencia destacable, particularmente al proponer una concepción amplia de la educación inclusiva (garantizar a todos el derecho a la educación, con atención especial a los más marginados), tal como puede apreciarse de forma clara en dos publicaciones recientes (UNESCO, 2009; 2010). Al tiempo que se denuncian los previsibles impactos negativos de la crisis financiera y económica se advierte rotundamente que las desigualdades crecientes:

[...] tienen su origen en procesos sociales, económicos y políticos profundamente arraigados, así como en las relaciones de poder desiguales, sustentadas en la indiferencia política (UNESCO, 2010, p. 9).

A pesar de objetivos ambiciosos y diversas actuaciones para conseguirlos, los resultados han sido escasos:

[...] el objetivo de llegar a los marginados se ha traducido en la negación del derecho a la educación a muchas personas, valorando que no solo se ha producido estancamiento sino también regresión (UNESCO, 2010, p. 1).

Más de setenta millones de niños y niñas continúan sin escuelas, y en muchos países desarrollados donde sí cuentan con esa oportunidad, son también millones los que salen del sistema sin la formación debida, justa y necesaria.

Además de ciertos consensos en torno a las propuestas de ese organismo internacional, también abundan las controversias. La noción de educación inclusiva es genérica y adolece de falta de estrategias contextuales de implementación y, para los países menos desarrollados, queda reducida a una educación primaria insuficiente. Asimismo, es un

concepto con significados, interpretaciones y apropiaciones dispares (MILES y SINGAL, 2010) y, con frecuencia, un objeto cosmético apropiado por el pensamiento políticamente correcto (BENJAMIN, 2002). Incluso hay críticas más severas. Nguyen (2010), por citar una en particular, ha denunciado su dependencia funcional del pensamiento neoliberal y su utilización como un instrumento ideológico para legitimar políticas coloniales dirigidas a dividir y jerarquizar la fuerza de trabajo a escala internacional.

2.1 DIVERSOS VECTORES DE UN MARCO PARA LA DISCUSIÓN

Sin ninguna pretensión de cerrar el debate sobre la educación inclusiva –eso excluiría incongruentemente disputas que son necesarias–, nos parece que hay algunos vectores que requieren análisis sin eufemismos. Los hemos denominado ideológicos y éticos; referidos a los sujetos; políticos y económicos; relativos al gobierno y la administración de la educación; al currículo, la enseñanza-aprendizaje y el profesorado, y comunitarios.

2.1.1 *Ideología y ética de la educación inclusiva*

El reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico. La educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (THOMAZET, 2009). Es una cuestión de valores sustantivos, no abstractos, como bien ha puntualizado Booth (2005); al mencionar equidad, participación, compasión, respeto activo de la diversidad, no bastan la tolerancia, la honestidad, la realización de derechos y la sostenibilidad. La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social. Dicho tajantemente, como lo hace el Bristol City Council (2003), la educación inclusiva es la única educación moralmente defendible.

2.1.2 Los sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes debidos

Quiénes son los sujetos de la educación inclusiva y cuáles la educación y los aprendizajes en los que han de ser incluidos son dos asuntos que requieren una consideración propia. Ello es preciso, como argumentan Miles y Singal (2009), para no dejarnos llevar por el embrujo de las palabras sin contenidos. Dicho en breve, la inclusión acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara. Ahora bien, su foco especial de atención son aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos. Por ello, la misma fuente citada hace un instante (BRISTOL CITY COUNCIL, 2003) propone una relación como la siguiente: niños pobres, minorías étnicas y/o religiosas, asilados, ambulantes, con necesidades educativas especiales, talentosos, sujetos bajo protección social, enfermos, de familias en situación de desventaja económica, social y cultural, con riesgos de desafección a la escuela y con mayores dificultades escolares. Una advertencia: en realidad, la cuestión no sería tanto, ni solo, quiénes son los sujetos de la educación inclusiva (la lista puede hacerse más extensa), sino qué políticas, sistemas escolares, centros, currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera (MARTÍNEZ, 2002).

El segundo interrogante se refiere a cuáles son los aprendizajes a incluir, a ser garantizados. Un tema espinoso, ciertamente. En el panorama educativo actual, donde las competencias básicas de la educación obligatoria ocupan un lugar central y controvertido (BOLÍVAR, 2010), cabría decir que representan, bien entendidas y practicadas, el contenido fundamental del derecho a la educación. Así lo hemos argumentado en otra ocasión (ESCUADERO, 2005), precisamente para aclarar ciertas palabras, hacer explícito y público en qué y de qué se excluye o incluye, y qué debería hacerse en consecuencia. Conviene, sin embargo, llamar la atención sobre el hecho de que, descartado cualquier uso estandarizado de los aprendizajes, e incluso más su versión mercantil y competitiva (BENJAMIN, 2002; AINSCOW, BOOTH y DYSON, 2006), el marco común de las competencias ha de ser sensible a objetivos singulares, trayectorias personalizadas, realización de proyectos no reducidos a la escolarización formal y sus tiempos, sino extendidos más

allá de ellos. De ese modo, la inclusión educativa ha de pensarse en conexión con la inclusión social (BRISTOL CITY COUNCIL, 2003; ECHEITA y VERDUGO, 2005; MARTÍNEZ, en prensa). Asimismo, y esto nos parece extremadamente importante, los aprendizajes en cuestión han de entenderse desde una perspectiva integral (cognitivos, emocionales y sociales). Ello exige superar cualquier obsesión por la eficacia competitiva en los resultados (aunque importan), valorando con esmero los procesos, la calidad de vida escolar. De manera que aprendizajes como el desarrollo de una imagen positiva de sí, el apoyo al sentido de capacidad, a vivencias de pertenencia y identificación, autonomía y poder, son esenciales (ESCUDERO, 2009; SCHALOCK y VERDUGO, 2007; MARTÍNEZ, en prensa). Tanto la literatura sobre inclusión como la referida más bien a la lucha contra la exclusión explicitan esa manera de ver y favorecer los aprendizajes.

2.1.3 La política y la economía de la inclusión

Si la inclusión es un tema de derechos, no de altruismo generoso y caritativo, su vector político y económico es inexcusable y ha de ser razonado y discutido. Ya lo hacía la UNESCO, como recogíamos más arriba, aun siendo un organismo forzado a moverse en un terreno ajeno a cualquier radicalismo. Escamotear esta dimensión política no solo sería inadecuado conceptualmente, sino también inoperante en el terreno de las acciones y resultados (RAFFO y OTROS, 2009). Buena parte de las barreras contrarias a la inclusión son políticas y económicas. Dentro y fuera de los sistemas escolares hay poderes económicos, sociales y culturales que producen desigualdades injustas, marginación y exclusión, que no pueden quedar sin ser abordadas, se hieran o no ciertas sensibilidades más angelicales.

Las opciones ideológicas y éticas antes referidas han de descender a la cuestión de las finanzas y los recursos, su distribución justa y equitativa, y proyectarse sobre grandes decisiones que conforman, dirigen y controlan la redistribución social del bien común de la educación. Allí donde haya políticas cuyas decisiones estructurales no estén encaminadas a erradicar, o cuando menos frenar cualquier forma de marginación, la educación inclusiva puede ser una idea maravillosa, de buena conciencia, pero casi imposible de realizar. De modo que, entonces, algunos asuntos cruciales son la redistribución justa del alumnado por la red y el mapa escolar y lo que se haga o se omita al defender o debilitar la educación y la escuela pública. Claramente políticas son algunas tendencias reformistas corrientes como la obsesión por la

eficacia, la eficiencia y la elevación de los niveles –no importa quiénes caigan a consecuencia de su implementación–, la mercantilización abierta o encubierta de la educación (BALL y YOUDEL, 2007) y la habilitación de oasis donde la educación de calidad es un privilegio al lado de guetos donde los riesgos del deterioro social y educativo son la otra cara de la moneda.

A decir verdad, la política de la inclusión no solo atañe a las grandes fuerzas sociales y económicas, también anida en el interior de los sistemas escolares, en centros y aulas (GONZÁLEZ, 1998). Son políticas las decisiones que se toman sobre estructuras (agrupamientos de alumnos, impulso de programas, omisiones e indiferencias), así como también las dosis mayores o menores de compromiso compartido o delegado en la lucha contra el fracaso y la exclusión escolar. Los centros y los profesores son instituciones y agentes políticos. Deciden, dentro de sus propios márgenes, sobre contenidos curriculares y aprendizajes valorados y devaluados; imponen culturas hegemónicas y silencian otras minoritarias, albergan relaciones de poder y, a veces, de subordinación en lo que se exige, cómo se enseña, cómo se evalúa y con qué consecuencias. Una buena parte del poder institucional y docente se hace transparente en lenguajes muy queridos por la integración escolar de hace poco tiempo y, como veremos después, también por algunas de sus huellas sobre ciertas versiones y prácticas de la educación inclusiva de ahora. El lenguaje más benevolente de las «necesidades educativas especiales» no tardó tiempo en utilizarse para designar, etiquetar, clasificar y separar a «sujetos de necesidades especiales». Algo parecido ocurrió después con el lema biensonante, pero elástico y amenazador para algunos, de la dichosa diversidad. Martínez (2002) denunció la tendencia esencialista, ontológica, aplastante, del lenguaje convertido en dictámenes del tipo: «este sujeto es especial», cuando, no solo podría ser más adecuado pedagógicamente hablando sino también más riguroso desde un punto de vista epistemológico, otro diferente: «este sujeto *está* en situación de dificultad». Una barrera muy potente en contra de la exclusión es esa actitud intelectual que lleva a pensar y hacer con las dificultades escolares como si fueran presentes, cuando, en realidad, son mejor comprendidas y afrontadas en gerundio: la inclusión y la exclusión no son, sino que se van haciendo (ESCUADERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009). Benjamin ha expuesto contundentemente las relaciones entre el poder, la cultura y las decisiones en estos ámbitos:

[...] los instrumentos de juicio utilizados para determinar habilidades intelectuales (*y escolares*) que son parte de aparatos

de conocimiento y poder representan una forma de subordinación intelectual que coloca a determinados estudiantes (*también quizás a centros y profesores*) en relaciones de subordinación formulando expectativas académicas normativas fuera de su alcance (BENJAMIN, 2002, p. 5).

2.1.4 Gobierno y administración de la educación

Así como el vector anterior es necesario para conectar la educación inclusiva con los poderes económicos y políticos, este vector abunda en la necesidad de inspeccionar las lógicas y reglas de juego más internas a las políticas propiamente educativas y a las reformas que se están promoviendo. La educación inclusiva, inscrita coherentemente bajo el amparo de derechos, no tiene nada que ver con esa máxima tan querida de la ideología neoliberal según la cual el modelo de gobierno inexcusable es la eficiencia y la asunción de responsabilidades individuales para resolver, localmente, contradicciones sistémicas. La posibilidad y los contenidos de la educación inclusiva, tal como también lo plantea la UNESCO (2009), no se avienen bien con determinados usos de grandes principios jaleados por las reformas de las últimas décadas como la autonomía organizativa y pedagógica, y mucho menos todavía con la tan encumbrada libertad de elección por las familias de la educación que desean para sus hijos e hijas. No hay autonomía justa si no es responsable ante valores y principios que tengan en cuenta los derechos comunes. Tampoco es posible sin recursos, capacidades, compromisos efectivos, vigilancia de sus vulneraciones y aplicación de las medidas precisas para impulsar, por parte de la administración pública, proyectos y condiciones inclusivas con liderazgo y prioridades comprometidas. Una de sus concreciones ha de llevar a revisar modelos de relación absurdamente burocráticos entre las administraciones, los centros, el profesorado y otros agentes sociales, abogando por visiones mucho más dinámicas e inteligentes, como comunidades de aprendizaje, justamente orientadas hacia la mejora de la educación y los aprendizajes con sinergias externas e internas a los centros.

La inclusión de todos en el derecho a la educación exige, además, autonomía y responsabilidad de los centros y su personal; autonomía y capacidades para ejercerla; autonomía convertida en transformaciones internas con propósito y rendición de cuentas pública y con efectos. A fin de cuentas, la educación inclusiva no solo supone el derecho de personas con procedencias, bases y capacidades diferentes a entrar y permanecer en las escuelas, sino también una reestructuración

y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto en orden a responder a todos los estudiantes (RAFFO y OTROS, 2009). Tienen mucho que ver, por lo tanto, con el funcionamiento interno de los centros, la dirección y el liderazgo, los compromisos y las relaciones docentes. Valores y principios inclusivos han de aterrizar también en todos estos ámbitos.

2.1.5 Currículo, enseñanza-aprendizaje y profesionales de la educación

La totalidad de los vectores que estamos exponiendo importa, pero todos han de girar sobre este en particular: un currículo, una enseñanza, unos aprendizajes debidamente trabajados según valores y principios incluyentes y, naturalmente, profesores y otros profesionales que los asuman y se esfuercen en ir realizándolos. Si las políticas y formas de gobierno inclusivas comportan cambios culturales y prácticos, ello es todavía más relevante en todo lo concerniente a este vector. Bajo el paraguas explícito de la inclusión, o el combate de la vulnerabilidad escolar y el fracaso, se ha elaborado un cuerpo de conocimiento pertinente, y se han documentado buenos proyectos y experiencias (HABERMAN, 1991; MARTÍNEZ, 2002; HAYES, MILLS, CHRISTIE Y LINGARD, 2006; COLE, 2008). Sus mensajes coinciden en reclamar un currículo con contenidos rigurosos pero esenciales, apto para que los estudiantes descubran los modos de pensar y las herramientas cognitivas de las diferentes áreas y sus relaciones con las demás, superando la actual fragmentación curricular; una forma de entender las dificultades escolares sin etiquetas ni estigmas, sino como retos y posibilidades de superarlas, sin rebajar indebidamente las expectativas; una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome no solo en consideración la diversidad tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al que responder, como un recurso valioso; un currículo y unos procesos de enseñanza y aprendizaje que cuestionen una «pedagogía de la pobreza» para los más menesterosos (HABERMAN, 1991) pues, de ese modo, se refuerzan las desventajas sociales, culturales, curriculares y educativas. Su alternativa es una «pedagogía rica y justa» (COLE, 2008): calidad intelectual de los contenidos, cultivo del pensamiento, conexión con la vida y el mundo de los sujetos, reconocimiento honesto y equitativo de sus debilidades y puntos fuertes, un clima escolar de trabajo exigente y con los apoyos debidos. El valor y el rigor de las tareas escolares ha de abordarse prestando suma atención a la implicación cognitiva, afectiva y social, a

las voces de los estudiantes y su capacidad de decidir y responsabilizarse, a los principios de una pedagogía del cuidado, en consonancia con los aprendizajes antes señalados, que han de tomarse no tanto como objetivos a lograr con eficacia, sino como principios de actuación (HAYES y OTROS, 2006; SUSINOS y PARRILLA, 2008; VERDUGO, 2009). Aunque otras tradiciones en la investigación pedagógica, como la eficacia y mejora escolar, surgieron y se desarrollaron con esquemas y enfoques diferentes a los que venimos recogiendo aquí, sus aportaciones también coinciden en las apreciaciones y propuestas fundamentales (MUÑOZ REPISO y MURILLO, 2003). Algunas implicaciones para el profesorado, asimismo, pueden verse, entre otros, en Escudero y Luis Gómez (2006), donde se abordan implicaciones para la formación del profesorado de una educación para todos, así como se alerta sobre algunos riesgos de ciertas políticas en curso.

2.1.6 Comunidad escolar y alianzas sociales

94

Los objetivos y la construcción de la educación inclusiva y social desbordan ampliamente a los centros y al profesorado, lo que quedó visibilizado en la 48.^a Conferencia de la UNESCO (2009) en el conjunto de recomendaciones planteadas. Asimismo, en la articulación actual de la educación inclusiva y la lucha contra la exclusión se apela insistentemente en la dirección de crear y sostener alianzas escolares, familiares, comunitarias y sociales (PARRILLA, 2005). Se cuenta con relatos sugerentes de proyectos en esa dirección (AINSCOW y OTROS, 2007; OAKES y ROGERS, 2007; FLECHA, 2008). La inclusión no es una dádiva bajo ninguna forma de despotismo ilustrado, sino un proyecto y un proceso que, precisamente por valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los sujetos afectados, requiere redes sociales, tejidos de apoyo y las sinergias de muchos agentes para hacerlo efectivo. Evitando que las apelaciones al protagonismo de la sociedad civil sirvan como pretexto para omisiones de los poderes públicos, es una senda de obligado tránsito, sean cuales sean sus dificultades y escollos.

El horizonte de la inclusión no solo está lejano sino que es arduo y complejo, como surge al considerar aunque solo sea los vectores expuestos. Es preciso, sin embargo, tomar buena nota de realidades que evidencian exclusiones, procurar comprenderlas en lo posible y armar proyectos (camino, trayectos sostenidos) para reducir sensiblemente su extensión y profundidad, ya que erradicarlos aquí y ahora sería inverosímil.

3. FRACTURAS PROFUNDAS ENTRE LOS HORIZONTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA QUE NO CESA

Sin sumarnos a balances radicalmente negativos del camino recorrido por la educación española tras la restauración democrática, entendemos que hay datos que siguen revelando un estado de cosas, no ya incoherente con una visión idealizada de la inclusión, sino con avances y logros elementales y sostenidos en esa dirección. Además de otras reformas precedentes, todas ellas legitimadas en teoría por sus apuestas por la reducción del fracaso escolar, la LOE (2006) abrazó el lema de la «educación para todos y entre todos». El devenir de los acontecimientos, por desgracia, no lo ratifica.

3.1 ALGUNOS DATOS DE SITUACIÓN

En democracia el sistema educativo español ha sido objeto de varias reformas en todas sus etapas. El balance que cabe hacer es muy heterogéneo, con puntos favorables y otros todavía injustificables. Así, por ejemplo, la actual esperanza de vida escolar, para un niño de 5 años es de 17,2%, según las previsiones del Ministerio de Educación (MEC) (2010), cifra ligeramente por debajo de la media (17,6%) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y de la Unión Europea (UE) (17,7%), pero de gran avance si pensamos cuál era la situación hace solo tres décadas. También se han cubierto otros objetivos. La población entre 25-64 años, comparada su situación entre 1998 y 2008 (MEC, 2010a), muestra tasas de titulación en estudios posobligatorios que pasaron del 33% al 55%. En educación universitaria se ha alcanzado una cota del 29%, más alta que la media de la OCDE (28%) y de la UE (25%). Sin embargo, solo un 22% había completado secundaria posobligatoria, porcentaje muy por debajo del 44% de la OCDE, aunque hubo avances notables en 2004 respecto a 1998. Al contemplar la franja de edad entre 25-34 años, vemos que en 2008 el 65% había completado secundaria posobligatoria, 15 puntos por debajo de la media OCDE (80%) y 17 menos que la UE (82%); un 56% cursaba bachillerato, algo por encima de los países del entorno, y 47,8%, formación profesional, menos que la media de la UE, que fue 52,9%. En ese mismo curso la titulación global en posobligatoria fue del 73% –bajó un punto respecto a 2007–, pero siguió siendo claramente superior al 66% de 2001; por debajo, no obstante, de la OCDE (80%) y de la UE (83%). Entre la distintas comunidades autónomas, en todos esos años y franjas de edad, las estadísticas muestran desigualdades acusadas.

La extensión y democratización de la educación iniciada hace más de dos decenios no fue baldía. Es cierto que todavía hay distancias que reducir con la UE, desequilibrios entre bachillerato y formación profesional lo que llevaría a unas cotas más sensatas en la enseñanza universitaria, y, con toda certeza, entender y remediar desigualdades notables entre las comunidades autónomas. Estos tramos del sistema, con todo, no son los más preocupantes en materia de inclusión. Veamos algunos indicadores de la educación obligatoria.

En lo que respecta a repetición de cursos, al comparar los años escolares 2001-02 y 2006-07 (MEC, 2010b) se observa que en segundo de primaria se pasó desde el 2,7% al 4,3% y en sexto, del 5,1% al 6,7%. En secundaria obligatoria, en segundo curso, se pasó del 12,6% al 16,4%, mientras que en cuarto, final de etapa, el 11,4% aumentó hasta el 12,7%. La repetición, que tiene un valor sintomático y no precisamente positivo, no ha mejorado recientemente ni se ha mantenido, sino que, como tendencia, tiende a empeorar.

En lo mismo abundan otros indicadores. Las tasas de estudiantes que completan la educación primaria a la edad teórica, 12 años, en el curso 1994-95 fueron del 79,7%, mejoraron en 1999-2000 (87,5%), pero en 2004-05 cayeron hasta el 84,3%: mejores que una década atrás pero no sostenidas en el último lustro. Por su parte, las tasas brutas de graduación al final de la educación secundaria obligatoria fueron en 1999-2000 del 73,4%, descendieron al 71,5% en el curso 2005-06 y cayeron en 2006-07 hasta el 69,0%. Sin podernos detener en comparaciones entre las autonomías, esas tendencias son realmente un serio problema. Finalmente, las tasas nacionales de abandono escolar prematuro en el 2000 eran del 29,6%, en 2007 subieron hasta el 31%, y todavía fueron algo superiores en 2008 con un 31,2%. Particularmente este dato nos coloca entre los primeros de la cola, muchos puntos por encima de la media de la UE cifrada en el 14,9% (MEC, 2010b). Como en otros muchos países (UNESCO, 2010), España figura entre los que muestran estancamientos e incluso retrocesos en materia de inclusión.

Conviene, además, matizar las valoraciones sobre nuestra equidad, tal como determinadas lecturas de ciertas evaluaciones sostienen. No hay datos de evaluaciones diferentes (PISA, evaluaciones nacionales de diagnóstico u otras) que dejan de evidenciar que el provecho educativo de nuestros niños y jóvenes sigue siendo muy dependiente de factores históricos sociales y familiares consabidos: nivel de formación de las familias, estatus profesional de los padres, condición de género, perte-

nencia a minorías étnicas, inmigrantes, asistencia a escuela pública o privada (BOLÍVAR y LÓPEZ, 2009; FERNÁNDEZ ENGUITA, MENA MARTÍNEZ y RIVIERE GÓMES, 2010). Todos entran a la educación obligatoria pero no todos logran la formación debida. El bachillerato, cuyas tasas de matriculación, como vimos, son equiparables e incluso exceden a las de muchos países del entorno, no ofrece a todos los mismos probabilidades de acceso. Calero (2008) señaló que la probabilidad de matricularse a los 16-17 años varía según la profesión de los padres: profesionales liberales (85,3%); trabajadores manuales cualificados (52,2%); trabajadores agrícolas (36,4%); trabajadores manuales no cualificados (27,5%). Nuestro sistema educativo ha realizado esfuerzos notables en cantidad de escolarización y democracia formal, pero los datos anteriores arrojan un jarro de agua fría en garantías efectivas de ese derecho, en educación inclusiva a fin de cuentas.

3.2 ALGUNAS EXPLICACIONES MIRANDO HACIA EL INTERIOR DE LOS CENTROS ESCOLARES

Los centros y las aulas no son los únicos espacios de inclusión y exclusión. Dentro de unos y otras, no obstante, esos fenómenos se manifiestan, se cocinan, se producen y son certificados (ESCUADERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009). Sin afán de proponer aquí una explicación comprensiva, queremos resaltar un fenómeno curioso, sin duda un tanto específico pero, a nuestro entender, significativo. Conciérne a la integración del alumnado con discapacidades en los centros ordinarios y algunos de sus efectos no pretendidos, pero paradójicamente propiciados. Se trata, a nuestro entender, de un buen ejemplo de la complejidad cultural de los cambios escolares, así como de las secuelas que pueden asociarse a algunos de ellos cuando se imponen como decretos y estructuras sin el acompañamiento ni las transformaciones necesarias, precisamente en términos culturales y prácticos.

Los centros y el profesorado no tienen la cultura organizativa y docente incorporada como un elemento más sumado a otros, sino que, como acertadamente indicó González (2003), los centros *son* cultura, y los profesores agentes culturales de una determinada cultura histórica y actual, con raíces internas y externas, resistente pero no estática, con elementos comunes y diferencias en su seno. Observado con una lente cultural, el tránsito desde la segregación de personas antes dejadas fuera de los centros ordinarios a su integración dentro de ellos, y desde aquel

proyecto a su acogida posterior bajo el manto de la educación inclusiva, permite, siendo breves, dos consideraciones y advertencias. La primera de ellas apunta al hecho de que, en efecto, la integración supuso un avance notable en ciertos valores y principios según los cuales a todas las personas, también a las afectadas de discapacidades, les asiste el derecho a un servicio educativo normalizado, sensible y atento a sus necesidades personales, con apoyos y servicios dentro de los centros ordinarios en orden a hacerlos acogedores de estudiantes diferentes; una filosofía, una cultura, por cierto, no descaminada en relación con el derecho universal a una educación integradora, que fue promovida desde mediados de la década de 1990 por la Administración y entusiastamente defendida por muchos investigadores en el contexto español. ¿Dónde surgieron fracturas? A fin de cuentas, donde siempre: los recursos humanos y materiales terminan siendo insuficientes y, más aún, la cultura reformista integradora derivó, salvo excepciones, en tolerancia y, como mucho, en asimilación, sin lograr construir ni sostener centros, aulas y profesores incluyentes. Muchos alumnos con discapacidades entraron en los centros, pero ello no supuso la renovación organizativa, curricular y pedagógica consecuente, ni tampoco políticas más amplias de la Administración y los poderes públicos realmente inclusivas. Cuando no ocurren transformaciones culturales, tampoco las prácticas cambian sustantivamente: son relegadas, en el mejor de los casos, a espacios especiales, profesores especiales y medidas especiales. Ese es un fenómeno universalmente documentado (PETROU, ANGELIDES y LEIGH, 2009), aunque ello no sirva de consuelo ni de pretexto. La integración llevó consigo recursos materiales y humanos como habilitación de espacios, eliminación de barreras físicas, creación de nuevos roles especializados (profesores de pedagogía terapéutica; logopedas, compensatoria, servicios y profesionales externos especializados). Hubo una suma de elementos yuxtapuestos, no cambios sustantivos en las regularidades culturales y prácticas preexistentes.

El segundo asunto es, si cabe, aún más llamativo. Nuestra tesis es que, precisamente por el poder de apropiación y domesticación que las culturas preexistentes son capaces de ejercer sobre los cambios llegados de fuera, puede que no solo logren deglutirlos y desfigurarlos, sino incluso sacar buen provecho de ellos, reforzando así las propias posiciones. En un determinado momento, el todavía más amplio paraguas de la diversidad ganó terreno al lenguaje de las necesidades educativas especiales, reservado a los alumnos de integración. De ser entendida como una excepción, se extendió como un halo, prometedor o amenazante, sobre

todo el alumnado. Para algunos supuso una buena oportunidad, pero sobre otros cayó como una losa, un estigma etiquetado, una forma nueva de clasificación y, así, la justificación de otras formas de derivación y exclusión aplicada no ya a los venidos de fuera, sino a los que estaban dentro. A pesar del esquematismo de nuestro análisis, el paraguas más reciente de la diversidad (adscrito por algunos a la educación inclusiva) sirvió como un excelente pretexto para crear y aplicar un amplio conjunto de programas especiales, medidas especiales, apoyos y refuerzos extraordinarios (MARTÍNEZ, 2005; GONZÁLEZ, MÉNDEZ y RODRÍGUEZ, 2009). Hemos de explicar bien lo que queremos significar. No estamos cuestionando en sí «segundas oportunidades» que han supuesto para muchos estudiantes algunas atenciones que lograron remediar, a agua pasada, huellas académicas, personales y sociales negativas surgidas en su paso por las aulas ordinarias. Lo que decimos, más bien, es que esa manera de entender y tratar la diversidad ha proyectado la sombra de la integración de los discapacitados con todos sus inconvenientes sutiles de asimilación y exclusión: un currículo no adaptado, sino aminorado; una enseñanza parecida a la más arriba denominada «pedagogía de la pobreza»; unos resultados escasos, devaluados dentro y fuera de la escuela; espacios especiales; programas extraordinarios; profesionales especiales, muchas veces bordeando la exclusión, como poco (MARTÍNEZ, 2005). Las culturas, las responsabilidades y las prácticas dominantes no han sufrido grandes convulsiones. Con una inteligencia sorprendente, por el contrario, se percataron de que esos elementos de la filosofía de la integración y la diversidad «acomodada» podían serles útiles para no cuestionar el orden escolar vigente, salvando de paso la buena conciencia de que así se ofrecía una «educación a la medida» de los que no pueden o no quieren estudiar y, además, incordian a los otros.

3.3 OTRAS EXPLICACIONES MIRANDO HACIA FUERA

No todo es explicable, desde luego, mirando hacia dentro; hay que echar alguna mirada fuera. Seguimos sin querer caer en análisis catastrofistas, pues de ellos ya se ocupan ciertos sectores mediáticos y las fuerzas más conservadoras. Con todo, no podemos pasar por alto algunos fenómenos de nuestro singular reformismo educativo de las últimas décadas. Se ha denunciado con fundamento (ESCUADERO, 2002, [y otros muchos]) la riada de reformas acaecida. También la contumacia de reformadores que, una y otra vez, sostienen, sin enmendarlo a la vista de los resultados, su exceso de confianza en que el diseño de nuevas

estructuras, decretos, programas y medidas, figuras profesionales y reglamentaciones es suficiente para promover cambios efectivos en las políticas a ras de tierra, las culturas y las prácticas. El afán reglamentista, curiosamente, ha ido acompañado de omisiones increíbles. Quizás la mayor ha sido la penosa formación inicial del profesorado de educación secundaria. A pesar de tantas reformas ha seguido hasta la fecha un modelo que venía desde los años setenta. Tuvo que llegar el controvertido Espacio Europeo de Educación Superior para sacarnos de tan flagrante omisión. El curso pasado ha iniciado su andadura un nuevo máster cuyo análisis excede este espacio. La formación continuada del profesorado, nacida con bríos en los centros de profesores a mediados de la década de 1990, está ahora tan desfigurada, fragmentada y dispersa entre las políticas transferidas a las distintas comunidades autónomas, que es difícil saber por dónde va, qué ofrece, qué pretende y cómo.

No creemos que la formación sea algo mágico, pero sí que es una llave, bien pensada y aplicada, para crear culturas, capacidades y actitudes. Tampoco merece ser señalada en exclusiva al querer comprender las fracturas de las que hablamos. Es preciso, por ejemplo, referirse especialmente al uso del fracaso escolar. No raramente es cínico y torticero: también un instrumento de encono y distracción, y aunque abundan las alarmas al respecto se hace más bien poco y mal para diagnosticarlas; menos aún para frenarlas de una vez. La mayor preocupación de los sectores sociales, educativos y políticos más conservadores es la calidad y el nivel. Es machacona su insistencia en habilitar vías prematuras para cuidar o sacar del sistema regular a los estudiantes que no rinden y en su reclamación de la libertad de elección de las familias, precisamente en un país cuyas tasas de escuela privada figuran entre las primeras europeas. Posiblemente, de ese modo escuchan y explotan las voces y las exigencias de los sectores sociales medios y altos. No se recatan en favorecer las iniciativas privadas, debilitar la escuela pública, hacer de ella el lugar de inmigrantes, minorías y sectores sociales que no pueden (algunos no quieren) elegir porque no son escogidos por centros de excelencia particular. El Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008), por dar una referencia, lo ha denunciado concretamente en la Comunidad de Madrid. Los gobiernos socialistas, en su primera etapa y también en la actual, han liderado leyes y medidas diferentes defendidas por los partidos políticos de derechas en estas materias. De hecho, como se puede observar en las comunidades donde gobiernan desde hace años, las mismas ni han sido del todo congruentes con la inclusión ni pueden aducir logros mejores en la lucha contra la exclusión. La trifulca

partidaria sobre la educación, y la parte que en ella tienen los sindicatos, es, quizás, el mar de fondo que zarandea de aquí para allá a la educación sin avanzar, como sería justo, hacia la inclusión. El Pacto Social y Político por la Educación (MEC, 2010c), cocido durante todo el curso pasado y finalmente *non nato*, es posiblemente una de las pruebas más evidentes de que en este país se jalea demasiado el fracaso escolar, se hace poco para combatirlo y, como si de una patata caliente se tratara, va de mano en mano sin que nadie realmente apueste por enfriarla.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS ABIERTAS

Iniciamos el texto con amplios vuelos pero, finalmente, hemos bajado a ras de tierra, quizás acentuando trazos realmente oscuros. Es preciso recuperar un territorio intermedio. En vez de ideales inclusivos fuera del alcance cabe imaginar otros intermedios. No es pensable ahora una inclusión plena, pero sí deben acometerse objetivos modestos e inexcusables. Rebajar significativamente los índices de exclusión actuales ha de ser uno de ellos. Es una cuestión de derechos, no de mejorar posiciones en el *ranking* internacional. Entendida como un horizonte, la educación inclusiva –democrática, justa y equitativa– sigue justificando, sean cuales sean los tiempos actuales y por venir, la urgencia de concentrar fuerzas políticas y recursos, inteligencia organizativa y pedagógica, aportaciones de muchos agentes, todos los que puedan albergar todavía una conciencia acorde con el valor esencial de la educación, una educación buena de y para todas las personas. Los fracasos existentes no son una fatalidad; son algo que se está produciendo social, cultural, política y escolarmente. Por lo tanto, son remediabiles. Es preciso tomar nota de la realidad, pero dar la batalla a las indiferencias y trifulcas políticas que lo que hacen es empeorar la situación. Aunque salgan fuera de lo políticamente correcto, algunas propuestas son inexcusables: los poderes públicos han de proteger y velar por una escuela pública al servicio del bien común de la educación, corregir honestamente la deriva hacia la privatización, liderar un trayecto claro y decidido hacia la inclusión, hacer visible los fracasos, exigir y apoyar a los centros y docentes, centrar sus esfuerzos mucho más en la creación de capacidades que en la suma de recursos y decretos. Los centros escolares y la profesión docente han de resistir la tentación de echar tantos balones fuera; recrear, por el contrario, sus márgenes de actuación, de responsabilidad y de rendición pública y democrática de cuentas, reivindicar respaldos sociales y ofrecer confianza y garantías a la ciudadanía. Los

tiempos corrientes no son favorables a la inclusión social y educativa, pero quizás tampoco el núcleo de la cultura, la política y las prácticas vigentes y consentidas en la mayoría de nuestras escuelas. Lo primero está fuera de control; lo segundo es una tarea propia e intransferible desde ahora mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M.; BOOT, T. y DYSON, A. (2006). «Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressure in England». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n.º 4, pp. 295-308.
- AINSCOW, M. y OTROS (2007). *Equity in Education. New Directions*. Manchester: Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BALL, S. y YOUDEL, D. (2007). «Privatización encubierta en la educación pública». V Congreso Mundial Internacional de la Educación. Disponible en: www.ei-ie.org/gats/es/newsshow.php?id=708&theme=gats&country=global.
- BARTON, L. (2008). «Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones». *Revista de Educación*, n.º 349, mayo-agosto, pp. 137-152. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf.
- BENJAMIN, S. (2002). *The Micropolitics of Inclusive Education. An Ethnography*. Londres: Open University Press.
- BOLÍVAR, A. y LÓPEZ, L. (2009). «Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3.
- BOLÍVAR, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- BOOTH, T. (2005). «Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values in Action». *Forum*, vol. 47, n.ºs 2-3, pp. 151-158.
- BRISTOL CITY COUNCIL (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*. Disponible en: www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303.
- CALERO, J. (2008). «Problemas en el acceso a la educación postobligatoria en España». *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, n.º 1, pp. 49-61.
- COLE, R. (2008). *Educating Everybody's Children*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA (2008). *Por la escuela pública y análisis de la educación en la Comunidad de Madrid*. Documento de debate. Disponible en: www.colectivolorenzoluzuriaga.com/Documentos.htm.
- ECHEITA, G. y VERDUGO, M. A. (2005). «Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio». *Siglo Cero*, vol. 36 (1), n.º 236, pp. 5-12.
- ESCUDERO, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo?» *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, n.º 1.
- (2009). «Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3, pp. 107-141.
- y GÓMEZ, A. L. (coords.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- ESCUDERO, J. M.; GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50, mayo-agosto, pp. 41-64. Disponible en: www.rieoei.org/rie50a02.pdf.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA MARTÍNEZ, L. y RIVIERE GÓMES, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación la Caixa. (Estudios Sociales n.º 29).
- FLECHA, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Fundación ECOEM. Sevilla.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ, M. T. (1998). «La micropolítica de las organizaciones escolares». *Revista de Educación*, n.º 136, pp. 215-239.
- (2003). «Cultura y subculturas organizativas», en M. T. GONZÁLEZ, J. M. NIETO y A. PORTELA, *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- MÉNDEZ, R. y RODRÍGUEZ, M. J. (2009). «Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3, pp. 79-104.
- HABERMAN, M. (1991). «The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching». *Phi Delta Kappan*, vol. 73, pp. 280-290.
- HAYES, D. y OTROS (2006). *Teachers and Schooling. Making a Difference*. Sidney: Allen & Unwin.
- JIMÉNEZ, M.; LUENGO, J. y TABERNEIRO, J. (2009): «Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación ». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3, pp. 11-49.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 2/2006, de 3 de mayo (2006). BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.).

MARTÍNEZ, B. (2002). «La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI», en D. FORTEZA y M. R. ROSSELLÓ (eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

— (2005). «Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, n.º 1, pp. 34-56.

— MENDIZÁBAL, A. y SOSTOAGAZTELU-URRUTIA, V. P. (2009). «Una oportunidad para que los jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión social. La experiencia de los centros de iniciación profesional en la Comunidad Autónoma Vasca». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3.

— (en prensa). «Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, se publicará en el n.º 70 (abril de 2011).

MILES, S. y SINGAL, N. (2009). «The Education for All and the Inclusive Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity?». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, n.º 1, pp. 1-15.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEC) (2010a). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Madrid.

— (2010b). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid.

— (2010c). *Pacto social y político por la educación*. Documento disponible en: www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/pacto-educativo-final-22-abril.pdf?documentId=0901e72b800d5814.

MUÑOZ REPISO, M. y MURILLO, F. J (coords.) (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero. Nguyen, Th. X (2010) Deconstructing Education for All: discourse, power and the politics of inclusión. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4) 341-355.

OAKES, J. y ROGERS, J. (2007). «Radical Change through Radical Means: Learning Power». *Journal of Educational Change*, vol. 8, n.º 3, pp.193-206.

PARRILLA, A. (2005). «De la colaboración a la construcción de redes», en N. MARTÍNEZ (coord.), *Tejiendo redes desde la psicopedagogía*. Bilbao: Universidad de Deusto.

PETROU, A.; ANGELIDES, P. y LEIGH, J. (2009). «Beyond the Differences: from Margins to Inclusion». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, n.º 5, pp. 439-448.

RAFFO, C. y OTROS (2009). «Education and Poverty: Mapping the Terrain and Making the Links to Educational Policy». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, n.º 4, pp. 341- 358.

- SCHALOCK y VERDUGO (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Siglo Cero, 38(4), pp. 21-36.
- SUSINOS, T. y PARRILLA, A. (2008). «Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo». *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2, pp. 157-171.
- THOMAZET, S. (2009). «From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, n.º 6, pp. 553-563.
- UNESCO (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.
- (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París. Disponible en: www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/.
- VERDUGO, M. (2009). «El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida». *Revista de Educación*, n.º 349, mayo-agosto, pp. 23-43. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf.
- WEHMEYER, M. (2009). «Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión». *Revista de Educación*, n.º 349, mayo-agosto, pp. 47-67. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf.