



Climent Giné (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE/Horsori, 2009, 182 págs. ISBN: 978-84-96108-53-0.

Parafraseando al visionario Aldous Huxley «el bien de la humanidad debe consistir en que cada uno goce al máximo de la felicidad que pueda, contribuyendo a la felicidad de los demás»; pues bien, precisamente con la educación inclusiva se pretende el bienestar de todo el alumnado –y por extensión de la comunidad educativa– con la valiosa participación de los calificados como «especiales» o «diferentes».

La obra *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* es un excelente ejemplo de una búsqueda, nunca concluida, de optimización de las oportunidades de aprendizaje y de convivencia en centros educativos abiertos a la diversidad; de optimización a la ayuda dada y recibida; de promoción de oportunidades, no de homogeneización; de transformación de los centros para incrementar las oportunidades de participación y éxito de todo el alumnado, desde la comprensividad del sistema educativo, no desde políticas de integración excluyente o de exclusión invisible. En esencia, es un asunto de valores y de respeto por las diferencias y de equidad, que supera lo estrictamente normativo u organizativo, que sirve de enseñanzas colaborativas y aprendizajes cooperativos que responden al reto de una escuela –y a una sociedad– plural, cívica, heterogénea, intercultural, solidaria, etc., donde la inclusión de los diferentes sea mucho más que la simple no exclusión o la mera integración escolar.

Dicen que «la diferencia es un grado», desafortunadamente sólo suele serlo cuando se trata de la excepcionalidad valorada en positivo como tal, pero no de la desviación de la norma (concepto no sólo estadístico o psicométrico, sino eminentemente psicosociológico que tantos problemas socioeducativos ha acarreado a nuestras escuelas y a nuestra sociedad). Planteada la cuestión, este texto es un ejemplo de compromiso, un término infravalorado en una sociedad individualista con individuos que rozan el solipsismo en una escuela donde se siguen

priorizando los aprendizajes competitivos e individualistas en detrimento de otros más cooperativos de mayor eficacia contrastada. Aunque parece existir acuerdo en que la inclusión debe promover más y mejores oportunidades para todo el alumnado psicosociológico –y, en particular, para aquellos que pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso por diversas razones (inmigración, sociales, de género, discapacidad)– se plantean múltiples retos que implican a toda la comunidad educativa, padres, sociedad e instituciones.

Reconocidos expertos nacionales e internacionales colaboran en esta obra que se estructura en dos partes (aunque no formalmente como tal), en la primera de las cuales se abordan aspectos conceptualizados acerca de la inclusión, el posicionamiento de los organismos internacionales, así como la situación actual en nuestro país respecto a las políticas inclusivas, que se completa con un análisis de los fundamentos psicológicos, educativos y sociales de la escuela inclusiva. La segunda parte es eminentemente aplicada. Se ofrece un análisis de las dificultades más relevantes que experimenta el alumnado en los centros educativos y se explicitan propuestas de trabajo colaborativo entre el profesorado y del aprendizaje cooperativo entre el alumnado, junto a un exhaustivo análisis de la colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. Se completa con una revisión del uso del *Index for Inclusion*, tanto internacionalmente como en nuestro país y, finalmente, con una propuesta relativa al estado actual, iniciativas y retos de las políticas de educación inclusiva y de los marcos de referencias que la sustentan.

De la lectura comprensiva de este texto se extraen diversas ideas y se priorizan unos análisis que se exponen a continuación.

La definición y operacionalización del concepto «inclusión» es de suma importancia en aras de superar la confusión en torno a su uso tanto en publicaciones como en debates y prácticas profesionales. A semejante empeño se dedican los autores de los diversos capítulos que componen la obra, en mayor o menor medida. Una de las referencias más completas es la aportada por Ainscow y César (2006) y por Ainscow, Booth y Dyson (2006) que recoge el profesor Giné en el capítulo 1 y, en virtud de la cual, se diferencian seis maneras no excluyentes de conceptualizar la inclusión: a) Inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; b) Inclusión como respuesta a los problemas de conducta; c) Inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión; d) Inclusión como la promoción de una escuela para todos; e) Inclusión como educación para todos y,

finalmente, f) Inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad. En este sentido, uno de los hitos más importantes fue la aprobación de la Declaración de Salamanca por parte de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) que afirmaba que los centros ordinarios con una orientación inclusiva «representan el medio más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (p. IX)» (p. 10).

El «ya no, pero todavía tampoco» con el que magistralmente el profesor Echeita (capítulo 2) ilustra la situación actual de ambivalencia y expectación que describen las reorganizaciones de la realidad que acarrearán (como mera construcción social) los cambios de época, refleja el estado actual de la cuestión. No me resisto a citar, por similitud con la Viena de *fin-de-siècle*, las palabras de Dickens en su famoso arranque de *Historia de dos ciudades* «El mejor de los tiempos y el peor de los tiempos [...] la primavera de la esperanza, el invierno de la desesperación; todo lo tenemos por delante, nada tenemos ante nosotros; vamos directamente al bienestar o vamos todos directamente en sentido contrario [...]», señala inequívoca de que creemos vivir un periodo confuso y contradictorio, uno de esos momentos plagados de riesgo y pleno de oportunidades, una época de cambio e incertidumbre. Semejante relación dialéctica de una «historia interminable» también son aplicables, en opinión de Echeita a los procesos de inclusión y exclusión, a modo de avances y retrocesos.

El profesor Onrubia (capítulo 3) desde la necesidad de transformar para adaptar, adaptar para incluir, nos ofrece una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva, apostando por la reforma y la transformación global de la escuela y de los sistemas educativos, donde las políticas de educación inclusiva han de ser entendidas para que se incida en el carácter relativo y dependiente del contexto de las necesidades (no sólo especiales o específicas) de todo el alumnado. En tales circunstancias, la enseñanza adaptativa y su defensa de que los objetivos básicos han de ser los mismos para todos los alumnos, y el ofrecimiento de apoyos sistemáticos guiados por el principio de ajuste de la ayuda (Coll, 2001) para el logro de tales objetivos comunes, se ofrece como un instrumento eficaz para la educación inclusiva.

En ese proceso de optimización de las propuestas de escuelas y aulas más inclusivas se nos ofrece un análisis de las barreras más relevantes que lo entorpecen (didácticas, organizativas, sociales, actitu-

dinales y de valores), así como referencias al proceso de puesta en marcha de proyectos de fusión de realidades sociales, económicas y culturales distintas que impliquen una transformación a nivel de relacionales humanas, y que se sustenten y promuevan la cohesión social, tales como el proyecto CEIP Els Xipres (véase capítulo 4).

En aras del progresivo desarrollo e implementación de tales políticas inclusivas se demandan cambios sustanciales en las prácticas educativas en las aulas como microsociedades eminentemente relacionales. Para ello, se ofrecen propuestas de trabajo colaborativo entre el profesorado (capítulo 5) y de aprendizaje cooperativo entre alumnos (capítulo 6). La cultura docente no es muy propicia para el desarrollo de políticas educativas inclusivas, ni específicamente de dinámicas de colaboración entre docentes, máxime por la escasa tradición en rediseñar las estructuras escolares para favorecer el trabajo dentro de culturas colaborativas de enseñanza-aprendizaje. De este modo, en el texto se aboga porque los profesionales de la educación especial colaboren con otros docentes siendo profesores de métodos y recursos (Porter, 2001) que se comprometan en la búsqueda de soluciones a los retos que plantea la atención a la diversidad. Por otro lado, que la escuela es un universo de socialización, aparte de un escenario vital donde se enseña lo que el alumnado debe interiorizar, es un hecho incuestionable. Con cada ejercicio, técnica, problema o praxis, el alumno está interactuando con los iguales y con el profesorado, y está adquiriendo competencias, habilidades y destrezas, no estrictamente conocimientos. Convenimos plenamente con Monereo y Durán (2002) en que el aprendizaje cooperativo es una metodología para la inclusión ya que, no sólo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que optimiza sus resultados académicos y sus vínculos relacionales desde la valoración de la diversidad. A pesar de ello, la institución tiende a resistirse a superar ciertas metodologías de trabajo individualistas y competitivas en favor de otras más cooperativas, como ejemplo de una praxis psicopedagógica en la que se descuidan aspectos psicosociales de gran significación (potenciación de las relaciones horizontales, implicación activa mutua en el aprendizaje, apoyo y cohesión grupal, etc.).

La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión es puesta de relevancia en el capítulo 7, en el que no sólo se aporta una contextualización histórica y administrativa de estos centros (con el impulso de políticas integradoras), sino que se plantean dilemas relativos a la educación de alumnos con discapacidades (tales como la controversia de la diferencia, el propio concepto de necesidad educativa

especial y de discapacidad, el concepto e impacto de la inclusión, etc.), así como de la provisión de servicios y, finalmente, se reflexiona sobre el sentido de los centros específicos los cuales sólo tendrían sentido como centros de provisión de apoyos individualizados en el contexto de una escuela inclusiva y de sus perspectivas de futuro ante realidades socioeducativas cambiantes.

En este proceso de cambio el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) representa una guía de gran utilidad para crear culturas inclusivas en toda la comunidad educativa desde el diálogo y el compromiso con la comunidad, para elaborar políticas que tiendan al desarrollo de una escuela para todos y para el desarrollo de prácticas inclusivas mediante la adopción de un modelo social de explicación de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, como resultado de la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias y condiciones personales de los alumnos. En el libro se ofrece un exhaustivo análisis de la consolidación del uso del *Index for Inclusion* con la elaboración de planes de mejora escolar con una orientación inclusiva, tanto en Catalunya (capítulo 8) como en Inglaterra (capítulo 9).

Finalmente se ofrece una reflexión de los propios Mel Ainscow y Susie Miles (Universidad de Manchester) sobre las prácticas de desarrollo de los sistemas de educación inclusiva desde una perspectiva de acción internacional, guiada por el derecho humano elemental a la educación amparada en declaraciones de agencias como la UNESCO o la ONU. El desarrollo de un marco de referencia que involucre activamente a todos los agentes del *paradigma organizacional* de la educación inclusiva constituye un proyecto de compromiso personal, social y comunitario mediante el cual se responda eficaz y solidariamente a la diversidad de todo el alumnado.

En suma, la educación inclusiva representa el camino hacia el futuro, tal como se proclamaba en el lema de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (25-28 noviembre 2008, Ginebra) en la que la UNESCO declaraba que «Más que ser una cuestión marginal relativa a cómo algunos educandos pueden ser integrados en el sistema educativo regular, el enfoque de educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de los educandos. Una educación de calidad es entonces una educación inclusiva, puesto que tiene como finalidad la plena participación de todos los educandos».

Permítaseme concluir aludiendo alegóricamente a la diferencia desde el respeto a la diversidad:

Cuenta una historia que varios animales decidieron abrir una escuela en el bosque. Se reunieron y empezaron a elegir las disciplinas que serían impartidas durante el curso. El pájaro insistió en que la escuela tuviera un curso de vuelo. El pez, que la natación fuera también incluida en el currículo. La ardilla creía que la enseñanza de subir en perpendicular en los árboles era fundamental. El conejo quería, de todas formas, que la carrera fuera también incluida en el programa de disciplinas de la escuela. Y así siguieron los demás animales, sin saber que cometían un grande error. Todas las sugerencias fueron consideradas y aprobadas. Era obligatorio que todos los animales practicasen todas las disciplinas. Al día siguiente, empezaron a poner en práctica el programa de estudios.

Al principio, el conejo salió magníficamente en la carrera; nadie corría con tanta velocidad como él. Sin embargo, las dificultades y los problemas empezaron cuando el conejo se puso a aprender a volar. Lo pusieron en una rama de un árbol, y le ordenaron que saltara y volara. El conejo saltó desde arriba, y el golpe fue tan grande que se rompió las dos patas. No aprendió a volar, y además no pudo seguir corriendo como antes. Al pájaro, que volaba y volaba como nadie, le obligaron a excavar agujeros como a un topo, pero claro, no lo consiguió. Por el inmenso esfuerzo que tuvo que hacer, acabó rompiéndose su pico y sus alas, quedando muchos días sin poder volar. Todo por intentar hacer lo mismo que un topo. La misma situación fue vivida por un pez, por una ardilla y un perro que no pudieron volar, saliendo todos heridos.

Al final, la escuela tuvo que cerrar sus puertas. ¿Y saben por qué? Porque los animales llegaron a la conclusión de que todos somos diferentes. Cada uno tiene sus virtudes y también sus debilidades. Un gato jamás ladrará como un perro, o nadará como un pez. No podemos obligar a que los demás sean, piensen, y hagan algunas cosas como nosotros. Lo que conseguiremos con eso es que ellos sufran por no conseguir hacer algo de igual manera que nosotros, y por no hacer lo que realmente les gusta. Debemos respetar las opiniones de los demás, así como sus capacidades y limitaciones. Si alguien es distinto a nosotros, no quiere decir que él sea mejor ni peor que nosotros. Es apenas alguien diferente a quien debemos respetar.

Apostillamos que no sólo la aceptación o el respeto, sino el compromiso personal, social e institucional con la diferencia, nos posibilitará reabrir simbólicamente las puertas de esa escuela que

responda óptimamente a la diversidad humana. Más que una declaración de buenas intenciones o un desideratum la educación inclusiva (sus interfaces y transiciones, el nuevo marco de aprendizaje de educandos y docentes, el rol institucional en el desarrollo e implementación de políticas de educación inclusiva, etc.) representa una oportunidad para todos los que, de un modo u otro, somos comunidad educativa, así como un reto inexcusable para las sociedades del siglo XXI.

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. y CÉSAR, M. (2006) : «Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the Agenda», en *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), pp. 231-238.
- AINSCOW, M., BOOTH, T. y DYSON, A. (2006): «Improving Schools, Developing Inclusion?», en M. AINSCOW, T. BOOTH y A. DYSON, *Improving Schools, Developing Inclusion*, pp. 11-27. Londres: Routledge.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002): *The Index for Inclusion* (2<sup>nd</sup> edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- COLL, C. (2001): «Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje», en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 157-186. Madrid: Alianza.
- MONEREO, C. y DURÁN, D. (2002): *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- PORTER, G. L. (2001): «Elements critics per a escoles inclusive. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència», en *Suports. Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, 5(1), pp. 6-14.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Social Needs Education*. París: UNESCO.

*María de la Villa Moral Jiménez*  
Departamento de Psicología / Área de Psicología Social  
Universidad de Oviedo (España)