

Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton. y F. Armstrong (Eds). **Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education**. Dordrecht, Springer Ed., pp 19-36

La Educación Inclusiva en España: una visión desde dentro.

Ángeles Parrilla

Introducción:

Entiendo este capítulo como una invitación a explicar mi propia perspectiva sobre las razones, circunstancias y acontecimientos sociales, legales, y profesionales que han ido configurando la actual situación de la Educación Inclusiva en España. No es mi intención, por tanto, describir esa situación de manera aséptica o imparcial. Lo que se cuenta aquí está relacionado con mis convicciones y mis vivencias, con la evolución de mi pensamiento, mi ejercicio profesional y con la participación que yo misma he tenido en ese desarrollo social y educativo. Es seguro que otra persona analizaría y contaría de distinto modo la situación de la Educación Inclusiva en España. Es por tanto ésta una narración realizada desde mi experiencia, vinculada a las personas, instituciones, ideologías, políticas y contextos que han rodeado mi quehacer y desarrollo profesional y personal.

Al mirar hacia atrás veo mi propia trayectoria profesional como un desarrollo gradual que conduce inexorablemente al compromiso con la construcción de una sociedad inclusiva. Creo firmemente que la Educación Inclusiva sólo puede alcanzarse avanzando en la creación de comunidades educativas –sociales y de aprendizaje-democráticas. Sin embargo, la educación inclusiva se desdibuja en el horizonte de la política educativa Española actual. Las leyes y mandatos que modifican el sistema educativo en todos sus niveles se precipitan en la actual legislatura alejándose cada vez más de la idea de una educación basada en la equidad. La nueva Ley de Educación (Ley Orgánica de Calidad en Educación, 2002) pretende garantizar la calidad estableciendo itinerarios educativos y vías diferenciales para determinados grupos de alumnos. Esto supone la puesta en marcha en la escuela de mecanismos y estructuras de selección y competición que constituyen un claro recorte en el derecho a una educación de calidad para todos los alumnos.¹

Para explicar el recorrido que ha llevado hasta esta situación, el capítulo se organiza siguiendo un orden cronológico. Abarca desde el inicio de la Integración Escolar en España (que coincide con mi incorporación profesional al mundo de la educación), hasta la actualidad. Narra por tanto la evolución de los planteamientos y prácticas sobre integración e inclusión en España, tomando como punto de referencia mi propia trayectoria profesional, desde la década de los 80 hasta hoy.

¹ Al revisar el borrador de éste capítulo (mayo de 2004), el Partido Socialista acaba de ganar las elecciones en España. Entre sus compromisos electorales está el de paralizar el desarrollo de la Ley de Calidad Educativa que había aprobado el Partido Popular durante su etapa legislativa con mayoría absoluta. Sin embargo, lo inmediato de las elecciones, no permite avanzar la dirección concreta de los cambios que se prevén, ni parece ser fácil legalmente paralizar una Ley mientras no se disponga de otra que sustituya a aquella. En todo caso el Partido Socialista ha denunciado permanentemente el carácter desigual y discriminatorio de la mencionada Ley y su promesa de impedir la puesta en marcha, para el curso que viene de las medidas más conflictivas y segregadoras de la misma.

1. Los primeros pasos hacia la Integración Escolar

Entre los grandes cambios políticos y sociales que España afrontaba a principios de los 80 (en una etapa conocida internacionalmente como de transición hacia la democracia)², puede destacarse que la política educativa de la época apuntaba hacia la idea de transformar un sistema educativo hasta entonces selectivo y doble—con sus correspondientes instituciones, currícula y legislaciones General y Especial— en un sistema educativo integrador y comprehensivo.

Dos mandatos legales sirvieron para dirigir el cambio en la dirección señalada. La Ley de Integración Social del Minusválido de 1982 y el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985 fueron los puntos de inflexión que marcaron un hito fundamental en la respuesta educativa a los alumnos que en aquel entonces se catalogaban como de Educación Especial. A partir de este conjunto de medidas, y de la descentralización educativa³, se organizó el denominado proceso de integración escolar en España.

Mi historia y desarrollo profesional están muy vinculados, como ya he señalado, al inicio de dicho proceso de Integración. Tras los estudios universitarios de Pedagogía, mi primera experiencia profesional fue en Galicia, en un equipo de apoyo externo (llamado equipo multiprofesional), creado en 1980 junto a otros 10 —todos ellos experimentales— distribuidos a lo largo del territorio nacional como parte de las estructuras de apoyo que se iban anticipando para ayudar a la puesta en marcha de las leyes y mandatos sobre integración. Estos equipos estaban compuestos por profesionales de la medicina, psicología, pedagogía y trabajo social. Se generalizaron en toda España en el 82, con la Ley de Integración Social del Minusválido. El objetivo prioritario asignado a dichos equipos era promover la incorporación de alumnos desde el sistema educativo especial hasta el ordinario y una vez allí, apoyar su integración en las aulas ordinarias. No era una tarea fácil. En ese momento en España, existía de facto un doble sistema educativo: el general y el especial. Si bien, todos los centros educativos (tanto especiales como ordinarios) han pertenecido siempre al Ministerio de Educación, en la práctica era el Instituto Nacional de Educación Especial, un organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación, el que regulaba y ordenaba todo lo relacionado con la Educación Especial. A principios de ésta década todos los alumnos etiquetados como deficientes asistían a dichas “escuelas especiales”. Tan sólo una minoría asistía a las aulas de educación especial (casi siempre a tiempo total), que de manera tímida se habían empezado a crear en determinados centros de educación ordinarios a finales de los 70⁴.

El trabajo en el Equipo de apoyo externo supuso por sus propios fines y composición la posibilidad de confrontar y cuestionar mi formación Universitaria recién adquirida (centrada en el déficit, en una visión individual de las necesidades de los alumnos, segregadora en cuanto a las respuestas educativas y experta y técnica en su concepción de los profesionales implicados.) Sirvió además de cauce para desarrollar algunas ideas trabajadas y forjadas en la Universidad con el profesor Zabalza que habían dejado una huella importante en mi pensamiento. Las lecturas sobre movimientos como la antipsiquiatría italiana, o el mayo del 68 francés, y su énfasis en

² La descentralización política, articulada en torno a las 17 comunidades autónomas que conforman el mapa geo-político español, la llegada del gobierno Socialista y la generalización y gratuidad de los servicios sociales, son algunos de los hechos más característicos de las políticas sociales de la década de los 80.

³ De manera gradual las competencias en educación se fueron transfiriendo a las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas. Esto supuso en la práctica un proceso de descentralización y diversificación de la puesta en marcha de las medidas generales adoptadas.

⁴ Los escasos datos estadísticos de la época hablan de más de 100.00 alumnos escolarizados en centros y aulas especiales

el reconocimiento de los derechos iguales de toda persona, la crítica a las instituciones totales, o la ruptura con los enfoques basados en las respuestas técnicas y científicas a los problemas humanos, son algunas de esas ideas que hoy reconozco como claves en la elaboración de mi modo de entender el planteamiento integrador y las demandas derivadas del mismo.

Sin embargo, la realidad educativa en los centros distaba mucho de esas ideas que iban acomodándose en mi pensamiento. La formación en servicio del profesorado era prácticamente inexistente, el modelo técnico e individualista de trabajo era el dominante en los centros, las aulas acogían un gran número de alumnos (en torno a los 40 en Educación Primaria), y los centros ordinarios eran instituciones con escasísimas posibilidades de gestión y desarrollo de su propia ideología y valores. Sirva de ejemplo el hecho de que el currículo desarrollado en los centros en esta época (gestado en los setenta durante la dictadura franquista), era un currículo cerrado y prescrito, que dejaba muy poco margen de acción a centros y profesores, quienes eran relegados a meros ejecutores de directrices externas. Las prácticas dominantes en las instituciones escolares eran por tanto bastante homogéneas y estaban organizadas bajo el principio –hasta entonces no cuestionado- de la división y agrupación de alumnos según capacidades y ritmos de aprendizaje. Recuerdo con nitidez el diálogo constante y el debate con centros y profesores, con los que “negociábamos” la incorporación, de un modo casi siempre parcial, de determinados alumnos a la escolarización general. La integración se hacía entonces niño a niño y profesor a profesor. No creo equivocarme al decir que en esa época, en buena parte del país el énfasis de aquellos que estábamos implicados en promover el proceso de integración, se centraba en garantizar el derecho de aquellos alumnos, que eran catalogados como de educación especial, a la escolarización en centros ordinarios. La presencia de estos alumnos en las aulas ordinarias era por tanto en estos primeros años bastante marginal. Y en esos casos la cuestión de cómo incorporarlos a las culturas escolares establecidas era la preocupación principal. La respuesta a la diversidad en el aula, el cuestionamiento de la homogeneidad y la celebración de la diversidad, no serían motivo de preocupación hasta bien avanzados los 80, tras la puesta en marcha en el 85 del Plan Nacional de integración escolar a escala nacional y la aparición de los documentos e ideas que impulsó de manera muy clara el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE) a través de trabajos como los de Echeita y colaboradores.

Una situación muy similar era la que vivían aquellos alumnos pertenecientes a otros grupos en situación de desigualdad. Los alumnos gitanos, el mayor grupo de alumnos pertenecientes a minorías étnicas en nuestro país durante los años 80, eran escolarizados en concentraciones escolares separadas (siempre bajo la tutela del Ministerio de Educación). También los alumnos pertenecientes a clases sociales desfavorecidas eran en general derivados a través de distintos mecanismos de control (en forma de pruebas selectivas de acceso a las distintas etapas educativas), hacia la enseñanza compensatoria y una formación profesional muy devaluada, que desde los referentes actuales podemos tildar de fórmulas educativas segregadoras y perpetuadoras de la desigualdad entre alumnos.

Mi pensamiento en esta época estuvo sin duda influido por las anteriores circunstancias, pero sobre todo por la intensidad de la relación personal y profesional que, como miembro del Equipo de Apoyo externo, mantenía con los centros y profesores que día a día afrontaban el reto de admitir a alumnos con discapacidades en sus aulas (ya se ha dicho que la preocupación por la participación de los alumnos fue mucho más tardía.) Desde el principio escuchar a los profesores (sus dificultades, temores y resistencias), tratar de entender la situación desde su punto de vista y dialogar y participar en las iniciativas que iban emprendiendo para dar respuesta a la nueva realidad de sus aulas, fue la principal y la más importante de las fuentes de aprendizaje de esta etapa.

Pronto la fuerte orientación práctica de mi actividad tuvo un contrapunto en el inicio de mi trayectoria investigadora en la segunda mitad de los 80. Primero en la Universidad de Santiago de Compostela, y luego en la de Sevilla (ya como miembro de la misma) me ocuparon dos investigaciones en las que abordaba el proceso de integración escolar. La primera de ellas se desarrolló en Galicia y fue un estudio del pensamiento de los profesores sobre la integración escolar en su primer año de desarrollo (Parrilla, 1986). La segunda consistió en un estudio de caso único del proceso desarrollado en un centro escolar de Sevilla, para dar respuesta a la diversidad a lo largo de 3 cursos escolares (Parrilla, 1990). De estos dos estudios podemos destacar hoy la ruptura que suponían con la investigación educativa tradicional, dominada también al inicio de la década, por los modelos positivistas de estudio y análisis de la educación especial. Ambas investigaciones reflejan la apertura que en el panorama de la investigación sobre enseñanza y aprendizaje, se iniciaba en los 80, hacia los modelos de investigación ecológica, mediacional e interpretativa. En segundo lugar su relevancia se debe a que al centrarse en el proceso de integración escolar, supusieron pensar la Educación Especial desde las preocupaciones y las claves propias de la Didáctica y la Educación general, distanciándose por tanto de los marcos de pensamiento médicos y psicológicos hasta entonces dominantes en el campo de la Educación Especial.

La apertura que mi quehacer investigador supuso a las políticas internacionales, a las lecturas y pensamiento de autores y culturas diferentes sobre la Integración Escolar, y sobre todo la posibilidad de someter a análisis y contraste conceptual y metodológico las ideas derivadas de la experiencia práctica, me llevó desde entonces al convencimiento de la importancia y el sentido de la colaboración (entre profesionales, agencias, marcos prácticos y teóricos, etc.) en la creación del conocimiento necesario para avanzar en la respuesta educativa a la diversidad. Se va configurando así un primer modo de pensar sobre la educación del que podría destacar las siguientes ideas como ejes del mismo:

. El arraigo de “la cultura de la igualdad” en mi pensamiento. Aunque la orientación individual y tecnológica en la respuesta a las necesidades de los alumnos fue mi primer referente profesional, el carácter ideológico y político de cualquier respuesta a dichas necesidades queda claro en esta primera fase de desarrollo profesional. Asumo por tanto el derecho a la integración en el transcurso de esta etapa como un derecho incuestionable. Esto supone abandonar preocupaciones clásicas sobre la eficacia de la educación especial vs la integración, y plantear en cambio como reto la cuestión de cómo hacer posible y mejor la integración escolar de todos los alumnos.

. El planteamiento de la Integración escolar como un nuevo modelo educativo. Sin duda al finalizar esta etapa me identifiqué con algunas de las posturas más radicales de los 80 que criticaban los intentos de algunas propuestas integradoras centradas en hacer especial la escuela ordinaria y reclamaban la fusión entre educación especial y educación general (Stainback y Stainback, 1988) defendiendo por tanto la unificación y reestructuración de ambas. La integración dentro de ese proceso supone en mi pensamiento el incremento de la participación de todos los alumnos en la propia comunidad tal y como planteaban Booth y Potts en 1983 en un libro que constituyó un referente teórico realmente importante en mi construcción inicial de la idea y concepto de integración.

. El valor otorgado a los profesores en el proceso de integración. El trabajo de orientación realizado en los centros educativos así como la propia investigación, me ayudaron a reconocer al profesor como profesional reflexivo, como actor y “pensador” de su actividad profesional, capaz de diseñar, tomar decisiones y crear contextos y situaciones de aprendizaje ajustados a las características singulares de cada centro y de cada grupo de alumnos. He de señalar aquí, que todo esto ocurría en un momento

en que la investigación didáctica se abre a nuevos modelos. En especial los denominados modelos Ecológicos de análisis de la enseñanza y el aprendizaje y planteamientos tan novedosos como el Paradigma de Pensamiento del profesor fueron adoptados y desarrollados por un número importante de compañeros y Universidades.

.El carácter institucional del proceso de integración. Si bien los profesores ocupan un lugar privilegiado en el proceso de integración, éste no es el fruto de una labor individual, aislada de profesores, sino de centro. El interés de vincular la integración escolar al desarrollo institucional y organizativo, en especial a aquellas culturas que fomentan y apoyan el abordaje de los procesos de integración desde la cultura de la cooperación se define también en esta fase de desarrollo profesional.

. El rechazo de los modelos profesionales de asesoramiento y apoyo basados en la intervención experta, y en especial del modelo psicológico-clínico. La italiana Mara Selvini Palazzoli, descubierta en mi último año de Universidad, se convierte durante los años de trabajo en el Equipo de Apoyo externo en el referente de un nuevo modo de relación entre profesionales y también de análisis de las situaciones problemáticas (por su perspectiva sistémica), lo que conecta con las propuestas de análisis y comprensión de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que en Reino Unido el informe Warnock (1987) venía planteando.

. La potencialidad de la colaboración entre profesionales. El germen de lo que luego será una de las ideas más redundantes en mi ejercicio profesional. Queda claro en estos primeros años de trabajo, la necesidad de trabajar en grupo, de traspasar las fronteras disciplinares y profesionales para colaborativamente dar respuesta a la compleja situación que supone la educación de alumnos con NEE en contextos ordinarios.

. El sentido educativo que cobra -también por primera vez-la investigación, al descubrir las posibilidades de la entonces genéricamente denominada investigación cualitativa para la mejora de la práctica educativa, para el propio aprendizaje de los profesores participantes en dicha investigación y para trazar puentes y conexiones entre teoría y práctica educativa.

2. Una nueva cultura en un nuevo escenario educativo y social

El cambio, la idea emblemática con la que el partido socialista había accedido al gobierno en el 82, sirvió de trasfondo para el desarrollo de múltiples iniciativas que fueron paulatinamente transformando las condiciones y modos de vida social en España. En el 90 la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) certifica la desaparición de la educación especial como sistema educativo independiente y establece la fusión de educación especial y educación general en un sistema educativo único que adopta un currículum común. Esta misma Ley regula la transformación de todas las etapas y niveles del sistema educativo español ampliando la escolaridad obligatoria desde los 14 a los 16 años, apostando por un sistema educativo comprensivo⁵.

⁵ El sistema educativo español queda articulado en 4 niveles. La Educación infantil abarca el período educativo comprendido entre 0 y 6 años; la educación primaria obligatoria se dirige a alumnos entre 6 y 12 años; la educación secundaria obligatoria a alumnos entre 12 y 16 años, y el bachiller y enseñanzas pre-profesionalizantes incluyen la etapa comprendida entre los 16 y 18 años.

Supone por tanto un marco más amplio desde el que abordar la diversidad. De hecho su apuesta más fuerte es la defensa y el establecimiento de la educación comprensiva en la educación secundaria obligatoria (12-16 años) y la aceptación de la integración escolar como un proyecto intrínseco al sistema educativo en las etapas de educación obligatoria. Como instrumentos para ello se articulan una serie de medidas específicas de atención a la diversidad entre las que destacan las Adaptaciones Curriculares o adecuaciones del currículo común a las necesidades de los alumnos. La misma Ley acuña expresiones como “atención educativa a la diversidad” y “respuesta a la diversidad” que se harán muy populares en España y que hacen referencia a la nueva situación educativa caracterizada por la heterogeneidad y diferencias entre alumnos (debidas no sólo a NEE sino a clase social, cultura o género), a las que la escuela ordinaria ha de dar respuesta.

El inicio de la década, bajo este mandato puede definirse como estimulante. El ambiente entre amplios sectores de la comunidad educativa era favorable a los cambios que la Ley, apoyada en una fuerte fundamentación ideológica y teórica planteaba. No era fácil prever entonces las dificultades que en su puesta en marcha se iba a encontrar, entre las que podemos destacar el escaso acompañamiento y apoyo al profesorado y centros escolares en términos de formación, asesoramiento, medios, mejora de condiciones de trabajo, financiación e incluso evaluación

En el recuerdo de mi propia actividad profesional del momento destaca el trabajo académico conectado a la idea de cambio social y educativo en que estábamos inmersos. El tema del cambio en el ámbito escolar es precisamente una de las líneas prioritarias de actuación del grupo de investigación y núcleo profesional del que formo parte (IDEA⁶) en la Universidad de Sevilla. La trayectoria de investigación, que vamos construyendo dentro de ese grupo dirigido por el profesor Marcelo, especialmente reconocido por sus aportaciones metodológicas a la investigación cualitativa, conforma sin duda un contexto de aprendizaje, relaciones profesionales y trabajo muy importante en los primeros años de mi desarrollo en la Universidad.

2.1. Currículo y alumnos individuales: focos específicos para un cambio global.

En esta etapa, los centros educativos tratan de sustituir las prácticas academicistas y transmisivas propias del modelo pedagógico anterior por ideas como el constructivismo, el aprendizaje autónomo de los alumnos y el uso de métodos y procedimientos didácticos de tipo interactivo. El modelo curricular introducido por la LOGSE hace además especial hincapié en la participación de los profesores en la planificación y diseño de las adaptaciones del currículum común a los contextos y necesidades (de centro, aula y alumnos fundamentalmente). Esta idea tiene una especial incidencia en el ámbito de la respuesta a la diversidad, porque se plantea la necesidad de pensar en los profesores tutores como personas que se implican y participan en el diseño de los procesos de adaptación de la enseñanza a las necesidades de los alumnos y aula. El reto para los profesores es harto difícil. Ni hay tradición, ni actitudes (en muchas ocasiones), ni formación para acometer esa transformación.

Quizá el mayor esfuerzo de esta década fue precisamente éste, el trabajo sobre el currículum. La cuestión de cómo elaborar Adaptaciones Curriculares Individuales para alumnos identificados como con NEE se convierte en el punto nuclear de la respuesta a la diversidad. A pesar del protagonismo dado a los centros y profesores en la concreción del currículo al contexto de centro, el proceso de elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales, es altamente directivo y burocrático (guiado a

⁶ Puede verse la página web <http://prometeo.us.es/idea>

través de documentos y formularios que los profesores deben rellenar) y se percibe como una tarea mecánica y poco útil para la reflexión docente. La elaboración de las Adaptaciones Curriculares Individuales llega a convertirse en símbolo de la respuesta a la diversidad en los centros. Cuantas más adaptaciones tenga un centro más se entenderá que responde a la diversidad. La reflexión sobre el currículo común (no sobre su adaptación individual), el cambio institucional, ideológico, profesional o metodológico necesario para articular una respuesta institucional a la diversidad queda relegada a un segundo plano. Todo ello hace que al final se dé la paradoja de que las Adaptaciones Curriculares, pensadas para facilitar una respuesta equitativa a la diversidad, sean un impedimento a la misma, al convertirse en un fin y no en un medio, tal y como eran planteadas en su origen.

Así las cosas, la vida en las aulas no es alterada sustancialmente por el aumento de la diversidad de alumnos en las mismas. La progresiva adaptación del currículo común nacional (denominado Diseño Curricular Base: DCB), creo que se va intentando a nivel de centro a través de Proyectos curriculares propios de cada centro aunque hay estudios que otorgan un carácter muy burocratizado a esa adaptación (por ejemplo el de Arnaiz, 2001). Sea como fuere, es seguro, que esa adaptación de centro se va atrofiando a medida que se avanza hacia las respuestas individuales en el aula. Aunque el número de alumnos por aula sea inferior (en los 90 la media general está en torno a los 25 alumnos por aula) y aunque las resistencias a la presencia de alumnos, etiquetados en esta década como “alumnos de integración”, sea mucho menor, estos alumnos suelen ver limitada su participación en el aula al desarrollo de tareas individuales, con una escasa incorporación a la dinámica académica general del aula que no suele transformarse más que parcialmente para adaptarse a esa situación de diversidad

En el marco de estas preocupaciones hay algunos proyectos interesantes en los que participo. En el primero de ellos, un grupo de 15 personas (profesores de apoyo a la integración, miembros de equipos de apoyo externo, y yo misma como coordinadora) constituimos un grupo de trabajo en el que durante dos años y con carácter quincenal, abordamos la cuestión del currículo común y su adaptación a la diversidad en el aula. El proceso seguido, se guió por las propuestas metodológicas de la investigación-acción. En la práctica suponía un ciclo de reflexión, discusión y análisis en el grupo de trabajo, al que seguía la puesta en marcha de cambios en los centros de trabajo de los profesionales participantes, que nuevamente eran analizados y valorados en el grupo una vez desarrollados.

Esta actividad nos llevó a considerar en primer lugar, la importancia del análisis y cuestionamiento de la propia práctica, ideología y métodos (en los servicios de apoyo y en los centros escolares) junto al análisis del propio marco curricular como punto de partida para la adaptación del currículo a la diversidad. En segundo lugar, el apoyo colaborativo que nos ofrecíamos en ese proceso de auto-análisis y análisis mutuo dentro del grupo demostró ser una condición importante para afrontar la incertidumbre que supone tanto buscar e iniciar nuevos modos de trabajo como redefinir los roles profesionales. En tercer lugar, la inequívoca apuesta por un modelo de apoyo institucional caracterizó ante la comunidad educativa la postura de rechazo del grupo al modelo experto y deficitario que seguía desarrollándose de forma mayoritaria en los centros. En cuarto lugar, la propia actividad del grupo nos llevó a proponer, diseñar y

desarrollar una propuesta de análisis ecológico del aula como marco desde el que entender las necesidades de los alumnos y los profesores ante la diversidad⁷.

También entre los académicos el currículum común es el asunto que más atención ha recibido durante la década. La revisión de las publicaciones de los últimos años no deja lugar a dudas. Sirva de ejemplo el hecho de que en todos los Congresos Nacionales de Universidades y Educación Especial celebrados en los años 90 se han presentado un número significativo de comunicaciones sobre los Procesos de Adaptación Curricular. Sin embargo, al igual que en la práctica, el foco de estos trabajos ha sido más el proceso de adaptación individual del currículo establecido que la discusión y replanteamiento del mismo proceso de adaptación y del propio currículo. De este modo también se ha deslizado la atención académica más hacia las respuestas individuales que hacia las generales.

2.2. El horizonte de la Educación Inclusiva.

Un indicio más de los cambios acontecidos durante los 90 es la incorporación del tema de la Inclusión Educativa en las agendas de investigación, y sobre todo de reflexión en el ámbito Universitario entre los profesionales de la antigua Educación Especial. Pero, como es lógico, este cambio no fue inmediata ni uniformemente seguido ni aún asumido por todo el mundo. La Educación Inclusiva es interpretada con cautela y escepticismo por sectores hasta entonces con peso y representación en el ámbito de la Educación Especial⁸. Las reticencias que en su momento despertó la integración escolar, reaparecen en cierto modo ante la irrupción del modelo de Educación Inclusiva que es conocido en nuestro país fundamentalmente tras la celebración en Salamanca del Congreso de la UNESCO en 1994, y a través de otros dos Congresos internacionales de AEDES (la Asociación Española de Educación Especial) celebrados en 1995 en Murcia y 1999 en Madrid que suponen dos hitos importantes en su difusión entre la comunidad académica. En ellos participaron un buen número de profesionales de otros ámbitos y países representativos de la Educación Inclusiva y sus diferentes enfoques. El desarrollo de esta línea de trabajo es, sin embargo, limitada en nuestro contexto todavía inmerso, en muchos casos, en el debate de la integración escolar. Yo señalaría en esta década (al margen de algunas interesantes aportaciones individuales) los núcleos de investigación y trabajo dirigidos en la Universidad de Murcia por Arnaiz, en Madrid por Marchesi, en Málaga por López Melero y en Cataluña por Giné y Coll, junto al propio grupo de trabajo en la Universidad de Sevilla como grupos señeros, dentro del panorama español en el intento de promover una educación inclusiva.

La sintonía con estas nuevas ideas encuentra en mi caso un empuje en lo que será una constante en mi desarrollo profesional: la apertura a otros foros académicos de pensamiento, investigación y discusión sobre el sentido y posibilidades de la educación inclusiva. Además de las oportunidades de intercambio habituales de la vida universitaria, los viajes y estancias de tipo académico (especialmente destacables los tiempos en la Open University, pero también en Bolonia –Italia- e incluso en Sudamérica) se convierten en un punto de referencia importante para entender la

⁷ Como resultado del proyecto se publicó un libro (Parrilla, A. (Ed). (1996). *El apoyo a la escuela como proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero) que supuso una última actividad de reflexión y divulgación conjunta de las ideas que habíamos ido trabajando en el grupo de trabajo a lo largo de esos dos años

⁸ Con las lógicas excepciones tanto entre los profesionales de la educación que venían trabajando desde el denominado enfoque individual y deficitario, como entre los profesionales del ámbito psicológico que se acercaban a la educación desde una concepción individual y clínica de las diferencias humanas, el rechazo o indiferencia ante el modelo de Educación Inclusivo fue bastante común en esta época.

evolución de mi pensamiento en esta época. El acceso a algunas de las ideas más representativas de los planteamientos actuales como el concepto de Inclusión Educativa y social y el desarrollo que el mismo va teniendo fuera de España, tiene para mí como punto de referencia, la mencionada estancia en la Open University junto a Patricia Potts en 1994. También el acceso a distintos modelos de apoyo colaborativo (en la línea de los resultados y demandas que íbamos afrontando en nuestra propia investigación) tiene su origen en el esfuerzo por documentar y conocer otros modos de pensar, fundamentar y organizar la educación y el apoyo en los centros escolares, pensando en todos los alumnos. De hecho la creación y desarrollo en Sevilla de Grupos de Apoyo entre profesores (GAEPS) a través de distintos proyectos⁹ es una muestra de la colaboración con Harry Daniels (entonces en la Universidad de Londres) y de las posibilidades de construir colaborativamente, entre profesores e incluso entre países e instituciones distintas, respuestas flexibles y contextualizadas a las demandas de la diversidad

Pasado el ecuador de los 90 se va haciendo evidente la insuficiencia de la financiación y estructuras de apoyo que la Administración Educativa destina a promover el cambio en los centros educativos. El enorme esfuerzo invertido en el diseño y fundamentación de la reforma (incluso en su negociación previa con la Comunidad Educativa) no va seguido de apoyos suficientes en su puesta en marcha. Algunas voces desde círculos académicos denuncian un sobreénfasis en la LOGSE en la dimensión psicológica en detrimento de la dimensión sociológica (Varela, 1999). Otras señalan la importancia de comprender las escuelas como comunidades educativas y plantean la inclusión como problema de ámbito escolar, no como una simple cuestión curricular.

La investigación sobre Educación Inclusiva, se limita a un pequeño número de Universidades y grupos. Además de notables contribuciones individuales la investigación dirigida a promover la Educación Inclusiva en España incluye diversas contribuciones colectivas en distintas universidades. En la Universidad de Murcia es destacable el trabajo de Arnaiz que desde hace años dirige estudios e investigaciones en los que se aborda el proceso de inclusión en general y de manera específica en el caso de colectivos en situación de desigualdad por motivos étnicos y culturales (Arnaiz, 2003, Arnaiz y De Haro, 2003). En La Universidad Autónoma de Madrid destacan contribuciones como la traducción del "Index of Inclusión" británico a español y diversos estudios que abordan las percepciones de alumnos y profesores sobre la construcción de escuelas para todos (véase por ejemplo Echeita, 2002 y 2004). López Melero en la Universidad de Málaga plantea una línea de trabajo conocida por la introducción de proyectos de investigación en la escuela como medio para avanzar en la construcción de una escuela sin exclusiones (López Melero, 2004). En la Universidad de Cantabria Susinos (2004) ha abierto un interesante y controvertido debate al cuestionar el papel (segregador) de los servicios de apoyo en la Universidad y desarrolla en coordinación con la Universidad de Sevilla, un estudio biográfico sobre procesos de exclusión social en jóvenes (Parrilla y Susinos, 2003). También es destacable y muy conocido el trabajo que en Cataluña y el País Vasco, se hace a través de un proyecto denominado "Comunidades de Aprendizaje" que lleva más de 10 años implantándose en numerosas escuelas de Primaria y Secundaria. El proyecto tiene como meta la transformación, a través de la creación de una red de escuelas, de la escuela tradicional en comunidades educativas de aprendizaje para todos los alumnos (Puigdellivol, 2001). Nuestro propio grupo en la universidad de

⁹ Desde 1996 hasta la actualidad, hemos desarrollado un total de cuatro proyectos de creación y desarrollo de GAEPS, de duración bianual, subvencionados por el Departamento de Educación (MEC) y los Centros de Profesores de la provincia y publicado un libro sobre la experiencia (Parrilla y Daniels, 1998 (Eds): Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. Bilbao: Mensajero)

Sevilla está también comprometido con las ideas mencionadas en los distintos estudios que se plantean en este capítulo.

Pero como decía, la situación general no puede calificarse de optimista. Cuando el Partido Popular llega al poder en el 96 se perfila un cambio de rumbo que no sólo no facilita las cosas, sino que frena el desarrollo iniciado. En esta segunda parte de la década se va creando un estado de opinión que enfatiza y magnifica las dificultades de los centros para afrontar la diversidad y que en cierto modo desacredita y cuestiona la autonomía y profesionalidad de centros y profesores para articular sus propias respuestas a la misma. Se empieza a hablar entonces de la necesidad de volver a modelos técnicos de desarrollo profesional, de regreso a valores tradicionales, de organización especializada de la enseñanza, etc.

En este contexto que empieza a ser realmente incierto y confuso sobre las metas perseguidas persisten, de todos modos, los trabajos de aquellos grupos y personas que asumen la educación inclusiva como derecho inalienable, no sujeto a los vaivenes de la política del momento. Así, durante la segunda mitad de esta década, en mi caso, dirijo una serie de proyectos de formación e investigación alcance local (muy centrados en la realidad de los centros de la ciudad y provincia de Sevilla) que tienen como meta la participación y facilitación de procesos educativos sin exclusiones.¹⁰ La búsqueda de modos de favorecer prácticas inclusivas en las escuelas es el sustrato común a estos proyectos que, sin embargo, se diferencian en el alcance y extensión de los mismos. Por ejemplo, uno de los proyectos supuso el trabajo con los profesionales de apoyo de toda la provincia de Sevilla a lo largo de un curso escolar, otro ha supuesto el trabajo en centros desde 1996, hasta la actualidad con pequeños grupos de profesores (GAEPS) que desarrollan un apoyo colaborativo basado en la escuela y un tercer proyecto nos acercó a lo largo de tres años a un número amplio de experiencias que en centros de primaria y secundaria se realizaban para responder a la diversidad desde una orientación inclusiva. Todos ellos comparten además al menos dos condiciones que yo señalaría como básicas para afrontar y promover una educación inclusiva: la colaboración entre profesionales y la vinculación o acercamiento entre instituciones y servicios educativos. De ahí que los mismos supongan la unión y participación de Universidad, escuela, centros de profesorado y servicios educativos del entorno.

En estos proyectos hemos ido identificando algunas dificultades, pero también algunas claves, para el desarrollo de una educación para todos. Entre los obstáculos constatamos en primer lugar las dificultades para transformar centros educativos y aulas desde los modelos individualizados y exclusivamente centrados en el currículo de respuesta a la diversidad. La necesidad de plantear la diversidad como una cuestión de aula y centro, no de alumnos, y la de abordar las necesidades de los alumnos desde una perspectiva social, no meramente individualizada, quedaban claras en estos trabajos. En segundo lugar, verificamos las dificultades para transformar los tradicionales modelos de apoyo terapéutico en modelos de apoyo no excluyentes aún cuando la actitud hacia el cambio fuese favorable (no se sabía cómo, ni de qué manera se podía convertir el apoyo en una actividad educativa, no terapéutica). Aquí los Grupos de Apoyo entre Profesores, jugaron un papel determinante para favorecer ese cambio. En tercer lugar, se hicieron patentes las siempre difíciles relaciones entre profesionales de distintos servicios educativos como obstáculo a una respuesta inclusiva en la escuela. La horizontalidad e igualdad en las relaciones entre los profesionales parece ser una condición necesaria que debe ser

¹⁰ Mencionaría especialmente tres de esos proyectos. El primero, denominado "Grupos Interprofesionales de Apoyo" (1996), un segundo "Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre profesores" (DGES, 1998) y un tercer proyecto denominado "Análisis de Innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad en los centros educativos de la provincia de Sevilla" (MEC-CIDE, 1996)

aprendida (no es una simple cuestión de actitud) y que genera muchas resistencias dado el sistema excluyente y experto imperante en el mundo educativo (en especial en este caso entre los miembros de los equipos de apoyo externo y los maestros, pero también entre los maestros de apoyo y los tutores; entre la universidad y la escuela, etc.).

Como consecuencia de estos trabajos creo que merece la pena destacar la construcción y apropiación de algunas ideas especialmente vinculadas al desarrollo de los mismos:

- La adecuación y viabilidad de los proyectos de cambio vinculados a la propia situación, de aquellos que surgen de las propias necesidades y suponen avances en pequeños pasos que tienden a modificar la propia realidad local.
- La necesidad de retomar el carácter institucional de los proyectos de formación, de acercarse a la formación para el cambio desde dentro de la escuela, así como la bondad de invitar a participar, sin exclusiones, a todos los profesionales de la educación como una vía para facilitar el trabajo integrado y cooperativo de los profesores.
- El enriquecimiento que supone ampliar el concepto de diversidad, incluyendo en él a alumnos con características muy distintas (dejando de limitarse la idea de diversidad a las NEE) y entendiendo las mismas desde el marco social en que se construyen y desarrollan.
- La importancia de reconocer el conocimiento práctico que se va generando dentro de la escuela así como las posibilidades de construcción de nuevos conocimientos desde la colaboración entre los profesionales que hay en la misma. El trabajo realizado en los GAEPs no hace más que fortalecer y confirmar los planteamientos más actuales sobre la escuela como comunidad que aprende y como comunidad de apoyo.
- La necesidad de profundizar y avanzar en los distintos tipos de colaboración ya iniciados en algunos centros: Inter.-institucional (proyectos de colaboración entre escuelas), Inter-profesional (entre escuela y profesionales), Inter-servicios (entre escuela y servicios educativos y/o sociales del entorno) entre alumnos (de colaboración en el aula, ya sea en el proceso de aprendizaje, ya en la dimensión social); con la comunidad familiar (escuela-comunidad).
- La obligación de vincular teoría y práctica, investigación y acción para avanzar en la construcción de un conocimiento que libere a centros y profesores de dependencias y limitaciones (yugos) externas y contribuya a la autonomía de los mismos.
- La necesidad de incorporar las voces y la participación de las personas y grupos en situación de riesgo de exclusión a todo proceso que quiera ser inclusivo. El análisis del propio trabajo no deja duda en este momento del error de acercarnos a los procesos de inclusión sin considerar la participación de las personas excluidas. Esta idea, vinculada a la lectura más social de la inclusión, va a configurar precisamente el nudo básico de la forma posterior de acercarnos a dichos procesos.

En definitiva los 90 representan para la comunidad académica y para los profesionales de los servicios educativos y escuela una etapa cargada de cambios y de sucesivas reconstrucciones de procesos en muchos casos recién iniciados. En la misma participo personal y profesionalmente consolidando y ampliando mi propio compromiso inicial con la idea de integración hasta los planteamientos de la Inclusión Educativa. En este avance destacaría como pilares fundamentales la propia situación

en un grupo de investigación estable y comprometido con la respuesta a la diversidad, la apertura al pensamiento y desarrollo de la inclusión educativa a nivel internacional y el fuerte anclaje en proyectos educativos de desarrollo local. Hasta tal punto es así, que la expresión “pensar globalmente, actuar localmente” podría reflejar muy bien la forma en que veo cómo evoluciona mi pensamiento y trabajo en esta etapa. Pensar globalmente es una expresión que trata de capturar la idea de cómo pensar y construir conjuntamente nuestro conocimiento sobre la Educación Inclusiva. Desde mi punto de vista el acceso a otros planteamientos socio-políticos y educativos, a otras experiencias y planteamientos sobre la inclusión, en otros contextos y realidades, supone un indudable enriquecimiento y reconocimiento de la dimensión global del problema al que hacemos frente. A la vez ese conocimiento globalmente construido debe servirnos para someter a contraste y crítica los propios conceptos, valores y posiciones. Debe servir, en última instancia para desarrollar y pensar desde el ámbito local y situacional la propia realidad. La batalla contra la exclusión se libra a nivel local, no es sólo un problema global, sino que la lucha contra la exclusión nos sitúa ante la toma de decisiones locales, ante la actuación local personal e institucional de todos y cada uno de nosotros con estrategias, instrumentos y a través de caminos singulares y diversos según los contextos de actuación. Este planteamiento evita a la vez el problema del excesivo localismo, pero también el del colonialismo que se deriva de la aplicación acrítica de los conocimientos de otros, y permite y facilita la actuación en proyectos con incidencia práctica y concreta en la realidad social circundante.

Todo ello me lleva al finalizar esta década a un gran distanciamiento ideológico con los planteamientos cada vez más conservadores de la Administración educativa, que va poco a poco desmantelando la escasa estructura puesta en marcha para apoyar la Reforma. Los Centros de Profesorado, que fueron instituciones muy importantes en el cambio, sufren recortes importantes en sus plantillas profesionales, las políticas de formación vuelven a modelos tradicionales de formación en servicio, los equipos de apoyo externo a los centros pierden cada vez más sentido como promotores de cambio (hay comunidades autónomas que llegan a suprimirlos), los nuevos planes de estudio en las Universidades mantienen un modelo formativo altamente segregador para los especialistas en Educación Especial, etc. Los medios de comunicación se encargan, sin que exista una evaluación externa de la Reforma, de difundir una visión muy derrotista de la misma. Tengo la impresión, al finalizar esta década de que todos los esfuerzos y avances (a veces muy importantes) que se han hecho desde muchas comunidades educativas quedan ensombrecidos y a veces ocultos por la influencia del discurso de los nuevos grupos de presión política, social y educativa que ya en el siglo XXI conforman la realidad española.

3. Mirando hacia el futuro: los retos del presente.

Como acabamos de ver, la educación en España hoy está en periodo de transformación y las reformas que se apuntan pueden ser calificadas de involucionistas en muchos sentidos. Todo esto ocurre en un momento en el que la sociedad española está envuelta, a su vez, en cambios notables. La composición más plural de la sociedad es un hecho patente. La presencia de ciudadanos provenientes de otras culturas minoritarias es cada vez mayor, la diversificación y reducción de la tradicional composición familiar, los logros alcanzados en la igualdad de la mujer y también los cambios en la propia organización de los modos de vida social (la vida transcurre hoy más que nunca en grandes núcleos urbanos, en la ciudad), ejemplifican y perfilan una nueva estructura social en la que la diversidad es cada vez más visible.

Por lo que respecta a la respuesta educativa a la diversidad prevista en la Ley Orgánica de Calidad en Educación aprobada en 2002 es posible afirmar que tiene un sustrato ideológicamente conservador. Es cierto que la Ley no ha supuesto aún cambios reales en las prácticas escolares (no ha habido tiempo suficiente para su desarrollo más allá del normativo), pero las ideas de la misma apuntan en la dirección señalada. La tendencia regresiva se aprecia en la búsqueda de la homogeneidad a través de la creación de una escuela que diseña itinerarios y espacios educativos diferentes para distintos "tipos" de niños. También en el lenguaje utilizado se vuelve a una terminología clasificatoria y etiquetante. El recorte en los márgenes de autonomía de los centros escolares es indudable. El énfasis en la especialización de los profesionales se esgrime como criterio máximo para responder a la diversidad, y la definición de inclusión educativa se restringe y simplifica hasta reducirla al derecho a la escolarización en un centro educativo común. Hay pues, en esta Ley una disociación importante entre política educativa y sociedad. Y desde luego entre el pasado reciente y el camino que la nueva Ley va trazando.

En otros ámbitos como el académico y el práctico se reflejan también las tensiones y dificultades de la situación actual. No estoy segura de que la educación inclusiva avance entre los académicos y profesionales. Aunque pueda existir un cierto crecimiento en el número de personas que van incorporando a sus trabajos el lenguaje de la educación Inclusiva, es difícil detectar en términos generales avances en la misma (los discursos parecidos, estereotipados, se repiten una y otra vez, sin apuntar nuevas líneas o rutas que permitan salir de la simple retórica). La reciente revisión de Susinos (2002) sobre las publicaciones en España desde el enfoque de la inclusión educativa apunta muchas y muy importantes dificultades y ausencias en el tema. Hablar de Inclusión Educativa es cada vez más un tema contracorriente –hay menos resistencias manifiestas al discurso de la Inclusión Social– que suele desdeñarse por utópico o teórico (en el sentido de inalcanzable y poco práctico). Tras estos argumentos se va legitimando e instalando el pensamiento único y el planteamiento de la educación (especial) "como lo que "naturalmente" y "únicamente" es posible hacer.

Mi impresión es que la idea de inclusión ha sido asumida como un concepto paraguas (al referirse a todas las personas, todos los profesionales y todos los órdenes de la vida social, ciudadana, educativa...) que es interpretado y entendido de manera distinta y hasta contradictoria según colectivos e instituciones. En mi opinión algunas ideas básicas en el concepto de inclusión que están siendo entendidas con más dificultad son las siguientes:

-La vinculación de la inclusión a determinados grupos y colectivos. Hablar de Inclusión educativa supone con frecuencia centrar el discurso en determinados colectivos de personas más que en el proceso global que supone en sí misma la Inclusión. Me temo que corremos el riesgo en nuestro país de que la inclusión se asocie al colectivo de personas discapacitadas por el uso –y abuso– del término entre la comunidad de profesionales de la Educación Especial. Pero además frente a esta situación se da la paradoja de que el resto de profesionales no consideran al colectivo de discapacitados cuando se refieren a grupos en situación de riesgo de exclusión. Por lo tanto inclusión y exclusión se usan inapropiadamente cuando se ignora que son procesos que aluden a todas las personas, a todos los grupos, y no a una sección o parte de ellos.

-En segundo lugar, en su uso entre los académicos, creo que la idea de *comunidad* tan importante en el concepto de inclusión, parece entenderse desde un pensamiento excluyente, en el sentido de que persiste una visión muy tradicional de la misma, que mantiene –implícita o explícitamente– que la comunidad escolar, o social, es patrimonio del grupo dominante. Por eso se habla de incluir a los otros, acoger a los

otros, recibirlos, etc., en la comunidad existente y no de construir y configurar colectiva y colaborativamente una nueva y única comunidad de todos. Se habla de inclusión sin un claro reconocimiento de la situación de pertenencia de todas las personas a las comunidades de origen de que forman parte. Así con frecuencia en nombre de la inclusión se reproducen prácticas y situaciones de dominación y perpetuación de la desigualdad social y educativa.

-La idea de *participación* en tercer lugar, creo que se limita en muchos estudios y también en propuestas legislativas a un mero “activismo”. Se piensa que garantizar que las personas que acceden a una determinada comunidad (sea social, escolar...) tengan un papel en la misma es lo importante. Esto supone mantener ocupadas a las personas sin analizar los riesgos excluyentes de determinadas propuestas (con frecuencia las adaptaciones curriculares, programas individualizados, o determinados itinerarios y opciones educativas cumplen esta función). De este modo no se garantiza la participación equitativa, en un proyecto común que dé respuesta a las distintas necesidades de las personas. Y por supuesto se tiende a olvidar la reciprocidad que debe presidir las relaciones inclusivas.

- Si lo anterior ocurre entre la comunidad académica, también en la escuela – siempre con excepciones notables- se dan algunas circunstancias que no animan precisamente a avanzar en el camino de la inclusión. En las escuelas también parece darse esta afiliación a las “ideas seguras”. Un amplio sector de la educación (sobre todo en Secundaria) parece recibir como un triunfo la llegada de la Ley de Calidad por lo que supone de ordenación y clasificación de la diversidad. También en este ámbito se detecta un cierto regreso acrítico a las cuestiones prácticas desdeñando las ideológicas. Pero también es cierto que hay muchos profesionales decepcionados y desencantados por la dirección que han ido tomando los cambios. Tampoco las revisiones estadísticas (Moriña: 2002) sobre quiénes y cuántos son los alumnos que reciben atenciones, apoyos o ayudas especiales arrojan resultados claros. Aunque confirman el espectacular incremento de alumnos en los centros, servicios y marcos ordinarios durante los 90, no hay una tendencia unívoca sobre la situación actual (algunas Comunidades Autónomas se plantean la apertura de Centros Específicos cerrados en las décadas pasadas, y se empieza a hablar de nuevas modalidades de “integración” (o, más bien, nuevos modos de segregación).

La aparición de esta nueva cultura que cuestiona los logros y valores de la etapa anterior y promueve unos valores educativos muy vinculados a la ideología de mercado, a la competencia entre escuelas e incluso alumnos, exige nuevas reflexiones y marcos desde los que pensar sobre la equidad y la diversidad en educación. Aún asumida la incertidumbre actual y con ello los riesgos de cualquier hipótesis de futuro, señalaría para cerrar este capítulo algunos retos que creo que en mi país deberían ser abordados y que reflejan en gran medida mis preocupaciones actuales¹¹:

-Ampliar el foco de la Inclusión. El propósito de la educación inclusiva no podrá alcanzarse si el desarrollo y contenido de la misma se deja tan sólo en manos del sistema educativo. Hace falta revisar y trazar vínculos entre comunidad social, política y educativa. Es necesario pensar la educación inclusiva desde el marco amplio de la comunidad, entendiendo y aprovechando la capacidad educadora de la misma. La escuela tiene que abrirse al entorno y a la comunidad. Esa apertura ha de ser

¹¹ En la actualidad participo en dos proyectos orientados por estas preocupaciones. Uno de ellos, es un proyecto de investigación realizado conjuntamente entre la Universidad de Sevilla y la de Cantabria (Parrilla, dir). Es un estudio biográfico-narrativo titulado “*La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*” (MTAS. Instituto de la Mujer, 2002-2004).” El otro proyecto, recién iniciado, pretende difundir y utilizar la Colaboración y Participación como estrategias de aprendizaje y relación entre servicios y profesionales de la educación (pertenecientes a servicios municipales, salud, sociales, escolares, etc.) en una misma ciudad de la provincia de Sevilla. Este proyecto se incluye en el marco de las propuestas de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

dinámica, no meramente burocrática o testimonial. Las posibilidades que una sociedad y una escuela ofrecen para la participación en condiciones de igualdad son un buen barómetro para medir su compromiso con la inclusión.

-Denunciar la exclusión. Quizás el discurso políticamente correcto –pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas- de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil podría ser el análisis de las fuerzas internas y procesos de exclusión en el sistema educativo y escuelas. De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación (por ejemplo los distintos itinerarios educativos, las reválidas o pruebas eliminatorias entre cursos, etc.)

-Los estudios sobre inclusión, no han de ser ni gestados, ni decididos al margen de la práctica (guiados por intereses o modas académicas), sino que deben acometerse desde el profundo respeto a las necesidades e intereses de las escuelas y profesores. Deben además desarrollarse desde el compromiso rector de contribuir a la mejora de los procesos de inclusión. Esto debería llevarnos a asumir la investigación planteando la necesidad de estudiar y abordar los procesos de inclusión educativa incluyendo a sus protagonistas (profesores, alumnos, miembros de la comunidad educativa) en todo el proceso investigador asumiendo la posibilidad de enriquecimiento y aprendizaje mutuo, invirtiendo por tanto las relaciones verticales y jerárquicas que suelen dominar los procesos de investigación.

-Comprender la inclusión y exclusión como he apuntado más arriba plantea la necesidad de analizar no sólo el proceso de construcción de la misma sino también su dimensión personal y subjetiva. Esto es, supone analizar la vivencia misma de la exclusión, la interpretación, opiniones y perspectivas que de su situación tienen las personas inmersas en procesos de exclusión por su pertenencia a grupos o colectivos marginados. En definitiva, tenemos que abandonar el frecuente estudio de la inclusión desde el único prisma de los modelos teóricos y profesionales dominantes (políticos, médicos, psicólogos, profesores, cuidadores, trabajadores sociales, etc.) y avanzar hacia una posición democrática y participativa, que considera que no sólo las voces de los excluidos deben ser escuchadas al analizar los procesos de inclusión, sino que ellos mismos han de participar en los procesos más amplios de toma de decisiones. Eso significa asumir e incorporar la idea de construcción social de la exclusión a las agendas de investigación y al propio ejercicio profesional. El papel que la investigación educativa (sobre todo de la llamada investigación participativa, biográfica-narrativa y emancipatoria), pero también el papel que distintas asociaciones (de padres, ciudadanas etc.) deben jugar en la identificación y difusión de los procesos de exclusión y las barreras al aprendizaje en los centros educativos y la sociedad, es una vía que en nuestro contexto se tiene que desarrollar.

-Colaborar para construir el conocimiento sobre la Inclusión. Los obstáculos y la complejidad de la educación inclusiva me llevan a persistir en la idea de caminar por aquella vía de construcción del conocimiento que enfatiza el carácter crítico y dialógico del mismo, su fundamentación en la “conversación” y discusión entre teoría y práctica, y su apoyo en la construcción -compartida- de discursos y profesionales. Esto supone superar las ideas simplistas sobre la colaboración (como mero trabajo en grupo), y avanzar desde la colaboración entre iguales hacia la colaboración entre profesionales y agencias diversas, con distinto estatus profesional y adscripción disciplinar.

-Resistir activamente a las fuerzas que invitan a la exclusión. Por formales y respaldadas (en términos normativos incluso) que sean las mismas, habremos de defender que la Educación inclusiva no es un modelo técnico de hacer educación que

pueda ser desplazado por otros modelos que se presenten como más eficaces e ideológicamente “neutrales” de respuesta a la diversidad. Planteándolo así, tendremos una oportunidad de aprender a ser ciudadanos en una sociedad que reconoce e incluye las diferencias y excluye las desigualdades. La resistencia activa supone como algunos autores han señalado, plantear la idea de inclusión, como un modo de vida, como un modo de hacer y estar en la sociedad.

-El último reto de mi lista tiene que ver con la necesidad global de co-construir, expandir, y compartir nuevas oportunidades de aprendizaje sobre la educación inclusiva. El primer paso para ello creo que debería ser el de abrir nuestro trabajo a otros movimientos ideológicos y prácticos relacionados, en otros ámbitos del conocimiento, en otros países y regiones. Esto significa que aquellos implicados en la promoción de una sociedad más inclusiva debemos entrar en un debate internacional en el que compartir perspectivas globales y preocupaciones comunes, así como encontrar y crear nuevos enfoques desde los que practicar el autoanálisis y la autocrítica sobre las propias creencias, conocimientos y prácticas. Para alcanzar esta meta habremos de crear e inventar oportunidades nuevas y diversas (sociales, académicas, formativas, informativas, etc.) que nos permitan discutir, contrastar y colaborar no sólo con grupos de investigación internacionales, y no sólo académicamente, sino con grupos de personas en situación o riesgo de exclusión, así como con personas pertenecientes a culturas y con identidades diferentes implicadas en la construcción de una sociedad más inclusiva. Obviamente esta idea se opone por completo a la de promover unas relaciones o un pensamiento único que guíe uniformemente nuestro quehacer. Por el contrario, este tipo de nuevas propuestas a desarrollar entiendo que tienen como sentido y fin la promoción de un pensamiento más fértil, crítico, rico y diverso desde el que actuar y responder singular y adaptadamente a las realidades y demandas locales de nuestra propia situación.