

LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS DEL FUTURO INMEDIATO

TEACHERS' COMPETENCES FOR INCLUSIVE EDUCATION:
CHALLENGES OF THE IMMEDIATE FUTURE

Cruz Pérez Pérez^a e Inmaculada López Francés^b

Fechas de recepción y aceptación: 5 de octubre de 2016, 16 de enero de 2017

Resumen: La educación inclusiva se puede considerar como un principio general que guía las políticas y las prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa y cohesionada. Justicia social, inclusión social y educación inclusiva son conceptos estrechamente relacionados, en la medida que aspirar a vivir en una sociedad inclusiva constituye el propio fundamento del desarrollo social sostenible y la base que debe sustentar cualquier sistema democrático. Las conferencias celebradas a finales del siglo pasado y principios del presente, auspiciadas por la UNESCO, han dado un gran impulso a la inclusión educativa, hasta entenderla como uno de los avances fundamentales de nuestros tiempos en el ámbito de la educación. En este contexto, el profesorado constituye el recurso más costoso, y el más importante del sistema educativo, sin cuya voluntad, competencia y compromiso, la educación inclusiva no puede llevarse a cabo. A medida que los sistemas se vuelven más inclusivos, adquiere especial importancia el nivel de competencias del profesorado, debido a los nuevos retos a los que se han de enfrentar. En el artículo se plantea la necesidad de llevar a cabo una formación inicial y permanente del

^a Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

Correspondencia: Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, 30. 46010. Valencia. España.

E-mails: cruz.perez@uv.es

^b Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.



profesorado que les permita el dominio de una serie de competencias especializadas que son fundamentales para afrontar las diversas necesidades de los educandos. Pero también se considera la importancia de realizar una adecuada selección del profesorado en la que se priorice la existencia de actitudes positivas respecto a la diversidad de los educandos.

Palabras clave: educación inclusiva, competencias del profesorado, actitudes, cohesión social.

Abstract: Inclusive education can be considered as a general principle guiding educational policies and practices, based on the conviction that education is a fundamental human right and the foundation of a fairer and more cohesive society. Social justice, social inclusion and inclusive education are closely related concepts, as long as aspiring to live in an inclusive society is the very foundation of sustainable social development and the basis that must support any democratic system. The conferences held at the end of the last century and beginning of the present, under the auspices of UNESCO, have given great impetus to educational inclusion, until it is understood as one of the fundamental advances of our times in the educational ambit. In this context, teachers constitute the most expensive and most important resource of the education system, without whose will, competence and commitment, inclusive education can not be carried out. As systems become more inclusive, the level of competencies of teachers is of particular importance because of the new challenges they face. The article raises the need to carry out an initial and permanent training of teachers that allows them to master a series of specialized competences that are fundamental to meet the diverse needs of students. But it is also considered the importance of an adequate selection of teachers in which priority is given to the existence of positive attitudes towards the diversity of learners.

Keywords: inclusive education, competencies of teachers, attitudes, social cohesion.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años la inclusión educativa se ha convertido en el concepto clave con el que hay que impregnar cualquier proyecto educativo o social para darle validez, y está presente en muchos de los congresos y jornadas educativas que se llevan a cabo, en los que se resalta la novedad y la riqueza de la educación inclusiva como uno de los avances fundamentales de nuestros tiempos en el ámbito de la educación. En este trabajo vamos a tratar de analizar el estado de la cuestión y a plantear nuestro punto de vista sobre la educación inclusiva, tema sobre el que se han realizado en los últimos años múltiples



estudios e investigaciones, pero con el problema de que existen muchas dificultades para trasladar sus resultados de un modo efectivo a la práctica educativa.

El concepto *educación inclusiva* va mucho más allá del ámbito educativo, ya que afecta al respeto de los derechos humanos y a la política general de un país. También es necesario tener en cuenta la estrecha interrelación que se da entre *inclusión educativa* e *inclusión social*, en la medida en que la segunda contextualiza, sostiene y legitima a la primera; al mismo tiempo, la educación inclusiva se puede considerar como el cimiento sobre el que levantar la inclusión social (UNESCO, 2008). Por esta razón los planteamientos educativos de un país son indisolubles del modelo de sociedad al que se aspira y de la manera en que se concibe el “vivir juntos” que planteaba Delors (1994). La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva son conceptos estrechamente relacionados, en la medida en que aspirar a vivir en una sociedad inclusiva constituye el propio fundamento del desarrollo social sostenible y la base que debe sustentar cualquier sistema democrático.

Las conferencias celebradas a finales del siglo pasado y principios del presente¹, auspiciadas por la UNESCO, han dado un gran impulso a la educación inclusiva, la cual se ha conformado como un movimiento mundial que propone la construcción de políticas no segregadoras que eviten procesos de exclusión y apuesten por la inclusión de todos los ciudadanos. La educación inclusiva se puede considerar como un principio general que guía las políticas y las prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y la base para una sociedad más justa y cohesionada.

De este modo, la educación inclusiva se ha conformado como un movimiento mundial que propone la construcción de políticas no segregadoras que eviten procesos de exclusión y apuesten por la inclusión de todos los ciudadanos. Tal y como hemos señalado, es un concepto que sobrepasa el marco meramente educativo y enlaza con el concepto de inclusión social, el cual hace referencia a la situación de pobreza y desigualdad en la que se encuentran millones de personas, y defiende los derechos civiles y políticos de todos y cada uno de los ciudadanos, la igualdad de oportunidades y la participación en el espacio público, así como el acceso al mundo del trabajo.

Pero, a pesar de lo mucho que se ha avanzado sobre el tema durante las dos últimas décadas, todavía queda mucho camino por recorrer en un aspecto tan complejo e importante para la vida de las personas y para el logro de la cohesión social. Tal y como señala

¹ La conferencia internacional organizada por el Gobierno español en Salamanca en 1994, en colaboración con la UNESCO, que dio lugar a la “Declaración de Salamanca”, constituyó un punto de inflexión hacia la educación inclusiva. Esta tendencia fue refrendada de nuevo en la Conferencia Gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro”, celebrada en Ginebra.



Ledesma (2013), el modelo educativo de la inclusión puede servirnos de horizonte, de utopía, en la medida que engarza con temas educativos clave como son la educación para la ciudadanía global, la educación para el desarrollo sostenible, la coeducación, la educación intercultural, la educación para los derechos humanos y la educación para la paz.

2. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Para entender el concepto *educación inclusiva* es necesario hacer un breve recorrido explicando los pasos y etapas seguidos desde el original concepto *necesidades educativas especiales*, pasando por el de *integración escolar*, hasta llegar a aquel.

A pesar de los avances experimentados sobre el tema, todavía está muy extendida la idea de considerar la inclusión como una manera de atender al alumnado con discapacidad en el contexto educativo formal. Afortunadamente cada vez se interpreta el concepto con una visión más amplia, en el sentido de que apoya y atiende a la diversidad de todos los educandos. Esta diversidad abarca también la raza, la clase social, el origen étnico, la religión y el género. Se parte de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental inherente a todo individuo, independientemente de las diferencias, lo cual es básico para que las personas puedan realizarse y desarrollar plenamente su potencial.

Las necesidades educativas especiales del alumnado se han abordado tradicionalmente con la creación de escuelas especiales en las que existían estructuras curriculares específicas y en las que trabajaban profesores especializados. Una consecuencia ineludible de la existencia de estos centros institucionales diferenciados para el alumnado categorizado con necesidades educativas especiales ha sido su segregación y aislamiento en el sistema educativo. La razón de ser de estos centros se basaba en el hecho de considerar que hay alumnos con “necesidades especiales” que requerían una intervención diferenciada y específica, lo cual constituía una premisa genérica muy discutible, pues en realidad todos los alumnos pueden tener dificultades de aprendizaje y muchos alumnos con discapacidad no tienen problema alguno para aprender. También es frecuente que alumnos con insuficiencias intelectuales se desempeñen muy bien en determinadas tareas y/o áreas de estudio. En la década de los ochenta se introdujo en nuestro país el concepto *integración* como alternativa a las escuelas especiales que llevaban un currículo segregado. Se trataba de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias. Para ello se realizaron pequeñas adaptaciones arquitectónicas, se introdujo material pedagógico adaptado y, sobre todo, se crearon las aulas de educación especial con profesorado especializado. Estas medidas afectaron al alumnado con deficiencias más leves, el cual pasó de los centros de educación especial a los centros ordinarios. A pesar de las resistencias y problemas iniciales, la integración se realizó con



cierta rapidez en lo referido a la provisión de infraestructuras físicas, equipamientos y dotación de profesorado de educación especial, pero no se puede decir que ocurriese lo mismo en lo referido a los cambios necesarios del modelo de escuela, del currículum o de las prácticas de clase.

Así pues, la *integración* se entendió como la adaptación de los niños “diferentes” a la escuela, integrándose a las aulas bajo un criterio de asimilación, uniformidad y pérdida de las diferencias. Pero el traslado de las ideas y la práctica de la educación especial a los contextos de escuelas regladas no supuso apenas avance hacia un modelo inclusivo, en la medida en que para este era necesario apartarse del enfoque individualizado de la planificación educativa para llegar a una perspectiva que procurase tomar en consideración la diversidad de las necesidades de los educandos.

A partir de la década de los noventa se produjo una revisión de este modelo de integración, al comprobarse que el mero trasvase de alumnos desde los centros de educación especial a las escuelas ordinarias no respondía a la diversidad de expectativas y necesidades de los educandos. En estos modelos los estudiantes debían adaptarse a las normas, los estilos, los hábitos y las prácticas existentes en el sistema ordinario y, sobre todo, a un currículum que se manifestaba como inflexible en una enseñanza graduada. Todo ello puso de manifiesto las limitaciones del modelo de integración y la necesidad de implementar un conjunto de cambios institucionales, curriculares y pedagógicos que permitiesen avanzar hacia un modelo de inclusión.

A partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), el concepto de inclusión educativa se fue consolidando, entendido como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de inclusión escolar para todos los estudiantes. Este nuevo concepto tuvo que mantener, en sus inicios, una relación compleja y tensa con los conceptos más tradicionales de educación especial e integración. En este se planteaba que la escuela era la que debía adaptarse a la diversidad de alumnos. Las diferencias y las diversidades debían ser respetadas, valoradas, bienvenidas y celebradas; tomadas más como una oportunidad de aprendizaje que como un problema.

3. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ACTUALIDAD?

Aunque en la sociedad existen diferentes categorías de grupos vulnerables y marginados, como son las niñas y mujeres, las minorías lingüísticas, las minorías étnicas, los pobres, los discapacitados, las personas con VIH, los enfermos mentales, etc., el concepto de inclusión va más allá de estas categorizaciones y se propone ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a todos los niños y jóvenes en función de sus necesidades. La educación inclusiva supone la formulación y aplicación de un conjunto de estrategias



de aprendizaje que respondan a la diversidad de los educandos y superen la rigidez del modelo de integración. Es lo que se puede calificar como paradigma de *colocación*, en el sentido de que la educación inclusiva se conceptualiza como *un lugar*, y no como *un servicio* ofrecido en el aula ordinaria.

A partir de estas ideas, durante los últimos veinte años, aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha ido evolucionando hacia la premisa de que todos los niños y jóvenes, independientemente de sus características culturales, sociales o de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes, cualquiera que sea el centro educativo en el que se escolaricen. La estrategia fundamental para avanzar en esta línea estaría en crear entornos inclusivos en los que se tenga en cuenta la diversidad cultural, social e individual, que respondan a las expectativas y necesidades del alumnado y les permitan acceder, en condiciones de igualdad, a una educación de calidad.

La UNESCO define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2006: 18). La inclusión va mucho más allá de la incorporación de cambios de carácter técnico o administrativo, pues implica la adopción de un claro principio filosófico y una serie de ideas prácticas. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. Su objetivo es conseguir que tanto el profesorado como el estudiantado se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

En síntesis, podemos decir que la educación inclusiva pretende ir mucho más allá de lo avanzado con la integración escolar que se ha ido desarrollando desde mediados del siglo XX en diferentes países de nuestro entorno y, en diferente grado, a nivel mundial. Esta integración ha conseguido que unos pocos alumnos, sobre todo los considerados con necesidades educativas especiales, pero también otras minorías sociales y/o étnicas marginadas, entrasen dentro de los centros educativos ordinarios, en lo que se ha dado en llamar “proceso de integración débil” (Echeita, 2013), pues esta se realizaba desde la perspectiva de que este alumnado se acomodase o asimilase a los patrones culturales de la normalidad imperante en los centros, sin modificar ni cuestionar la realidad educativa existente. La educación inclusiva supone un salto cualitativo evidente respecto a este modelo de integración, en la medida en que asume una perspectiva educativa global que aboga por el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana, y en la que todos son reconocidos como ciudadanos con idénticos derechos y consideración.



4. LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Algunas de las cuestiones que se plantearon en la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra (UNESCO, 2008: 12) siguen hoy en día sin una respuesta clara: ¿Cómo se prepara a los docentes para que adquieran una “cultura de la inclusión”? ¿Se les anima a considerar la diversidad como un acervo? ¿Se les prepara para comprender las expectativas y las necesidades reales de los alumnos? ¿Se busca dotarlos de las competencias necesarias y de las herramientas metodológicas que les permitan tener en cuenta esas necesidades, elaborar estrategias pedagógicas y abordar así la diversidad? ¿De qué apoyo (recursos humanos y materiales) disponen en su labor cotidiana? ¿Se les incita y prepara para trabajar en equipo? ¿Se les alienta a salir de la lógica del “yo y mi clase” en aras de la del “nosotros y nuestra escuela”? ¿Cómo y quién organiza la formación permanente?

Tal y como señalan diversos expertos, la educación inclusiva, entendida en un sentido amplio, nos lleva a un proceso de cambio que implica la capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado (Ainscow y César, 2006). En este caso el profesorado constituye el recurso más costoso, y el más importante del sistema educativo, sin cuya voluntad, competencia y compromiso, la educación inclusiva no puede llevarse a cabo. A medida que los sistemas se vuelven más inclusivos, el desarrollo profesional adquiere especial importancia debido a los nuevos retos a los que se enfrentan, tanto los docentes de la escuela ordinaria como los educadores especializados.

En las aulas podemos encontrar profesorado muy concienciado y preparado para trabajar con metodologías inclusivas, junto con otros profesores que siguen teniendo una “visión individual” de las dificultades del aprendizaje. En este último caso el perdedor es el alumno, en especial aquel que no tiene la motivación y/o la capacidad para participar de las actividades que se le proponen (Navarro y Espino, 2012). Por ello la adecuada formación pedagógica del profesorado, tanto la inicial como la permanente a lo largo de su vida profesional, es básica, en la medida en que los profesores necesitan dominar las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para afrontar las diversas necesidades de los educandos. Otro de los aspectos fundamentales para la inclusión educativa es la necesidad de que todos los docentes tengan actitudes positivas respecto de la diversidad de los educandos y dominen una serie de competencias especializadas. El profesorado debe ser capaz de crear un clima acogedor en el aula y en el centro que permita la libre comunicación, el intercambio y la cooperación entre alumnos y profesores, además de implementar metodologías de enseñanza basadas en la construcción mutua del conocimiento y en la experiencia.

Estas demandas nos llevan a considerar la importancia de los programas destinados a la formación inicial de docentes en el ámbito universitario. En el caso de Finlandia, por



ejemplo, los programas de formación docente de calidad en el nivel universitario han conducido al logro de docentes autónomos y altamente cualificados, con lo cual se ha reforzado la profesionalización de los docentes y se ha fortalecido el sistema educativo en su conjunto. Los docentes mejor cualificados comprenden y aprecian la diversidad de los estudiantes, actuando respetuosamente con sus alumnos y alumnas, apoyando individualmente a cada uno de ellos, y enfatizando metas tales como aprender a aprender, la resolución de problemas, las habilidades analíticas y el desarrollo del sentido de la responsabilidad y la cooperación (Halinen y Jaervinen, 2008).

También la formación permanente del profesorado resulta fundamental en un modelo inclusivo. Se deben establecer mecanismos que permitan al profesorado y a los centros aprender de su propia experiencia, creando cauces de participación e intercambio entre toda la comunidad educativa. El proceso de cambio hacia la escuela inclusiva constituye, sobre todo, un proceso de aprendizaje que los propios centros educativos deben emprender con la ayuda de otros agentes implicados. La conocida como “docencia compartida” constituye un método de colaboración entre profesores que se ha revelado como más eficaz, a pesar de la escasa tradición que tiene en nuestro país. Básicamente se trata de que el profesorado de apoyo, en vez de llevarse a algunos alumnos del aula durante un espacio de tiempo, se queda en el aula ordinaria y colabora con el profesor de esta estando a disposición de todo el alumnado, ya necesiten ayuda permanente o de modo ocasional en cualquiera de las materias. Tiene la ventaja de que evita que salgan del aula los alumnos con más necesidad de ayuda, y que sean etiquetados como “especiales”, a la vez que constituye un mecanismo de aprendizaje entre iguales (en este caso referido a los profesores), ya que les permite compartir información, materiales, observar estilos de enseñanza y metodologías de trabajo, así como ofrecerse apoyo. También ayuda al centro a establecer líneas de interdisciplinariedad, pues al pasar un mismo profesor de apoyo por varias clases ello facilita la coordinación e interconexión entre diferentes áreas de conocimiento (Durán y Miquel, 2004).

Pero la competencia fundamental del profesorado, que se debe adquirir en esos procesos de formación para poder avanzar hacia la inclusión educativa, es la de saber gestionar adecuadamente el currículo escolar. Este constituye el elemento central para llevar a cabo el principio de inclusión en el Sistema Educativo, pues de su configuración depende que se convierta en un elemento facilitador u obstaculizador del aprendizaje del alumnado (Coll y Martín, 2006). El currículo de la escuela tradicional ha contribuido a la clasificación de los alumnos en función de los aprendizajes realizados y de los resultados académicos establecidos, sin contemplar el “punto de partida” del alumnado ni sus condiciones personales y sociales.

La existencia de currículos sobrecargados de información y de contenidos disciplinares, demasiado académicos y fuertemente permeados por los exámenes, por el abuso de



los modelos de transmisión de información, así como por la falta de articulación institucional, curricular y pedagógica entre la educación primaria y la secundaria, constituye uno de los principales inconvenientes para lograr una educación inclusiva. También resulta muy problemática la introducción en el currículo de algunos temas básicos para la inclusión educativa, como son la educación para la paz o la educación para el desarrollo sostenible, entre otros, aun cuando su incorporación sea de tipo transversal. La tendencia en el pasado, incluso fuertemente arraigada en el presente, es la de incorporar estos temas en los sobrecargados currículos escolares, excesivamente centrados en las asignaturas y en la transmisión de información, más que en la vivencia de experiencias educativas y en el logro de competencias centrales para la vida.

Un currículum inclusivo debe poner énfasis en las competencias y los conocimientos que sean relevantes para todos los estudiantes, y ejecutarse con una gran flexibilidad al objeto de responder a las diferentes características y necesidades de los educandos, comunidades, grupos culturales y lingüísticos, adaptándose a la variedad de estilos de aprendizaje que se puedan dar. Debe contemplar una serie de habilidades mínimas en los diferentes niveles educativos, con la intención de que todos los estudiantes puedan obtener resultados satisfactorios. Quizás esto implique una modificación en el concepto de aprendizaje que emplean muchos docentes y los responsables de las políticas educativas. En un currículo inclusivo el aprendizaje es lo que ocurre cuando los educandos participan activamente en la comprensión de sus experiencias, descubren la complejidad del mundo que los rodea y entienden e integran algunos de los logros más significativos de la humanidad. En este sentido, un currículo para todos significa solo hacer comunes aquellos aprendizajes estrictamente necesarios para la vida, con respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Para el profesorado, este modelo curricular es tremendamente exigente, en cuanto a tiempo y esfuerzo, para la preparación y adaptación, lo cual obliga necesariamente a recibir apoyo y formación permanente. Esto supone un reto para los responsables políticos, que deben contemplar esta circunstancia en lo referido a normativa, apoyos, formación del profesorado, etc. También implica un reto la definición de un currículo base para todos, pero lo suficientemente flexible como para que cada centro escolar lo pueda adaptar a las características de los educandos que acoge. Esta flexibilidad se debe plasmar asimismo en el sistema de evaluación y en la acreditación de los estudios.

Otro aspecto importante de la formación del profesorado sería la inclusión de competencias que les permitiesen transformar los resultados más significativos de la investigación en prácticas eficaces de enseñanza. La investigación educativa en el tema de la inclusión ha puesto de manifiesto el desfase existente entre lo que sabemos que debe hacerse y lo que realmente termina haciéndose. Llevar a la práctica educativa los conoci-



mientos de los que en estos momentos disponemos sobre la inclusión educativa depende básicamente de la voluntad y la predisposición individual del profesorado.

Finalmente entendemos que el profesorado debe ser capaz de implementar un sistema de evaluación que tenga en cuenta el progreso de todos los educandos y que abarque la totalidad de las experiencias de aprendizaje, las interacciones entre los educandos, entre estos y los docentes, ya sea dentro o fuera del aula, así como las que se producen en la comunidad educativa, o en los diversos contextos sociales y familiares.

5. PROBLEMAS ACTUALES Y RETOS DEL FUTURO INMEDIATO

Sin duda que las conferencias internacionales celebradas en las últimas décadas han supuesto un gran impulso para la transformación de los sistemas educativos de gran número de países hacia el modelo de la educación inclusiva. Pero eso no significa que exista un gran consenso internacional sobre el significado y alcance de este concepto, pues lo cierto es que convive una gran diversidad de miradas y perspectivas sobre la educación inclusiva, lo cual contribuye a restarle fuerza. Un problema importante radica en que las diversas declaraciones nacionales e internacionales, traducidas en textos, leyes y normas, abogan con solemnidad por los valores de la equidad y el reconocimiento de la diversidad humana, pero estas intenciones encuentran muchas dificultades, reticencias y restricciones para llevarlas a la práctica. Aunque, sobre el papel, los gobiernos parecen estar comprometidos con la educación inclusiva, lo cierto es que existen factores, como la crisis económica, que han permitido a los mercados hacerse con las riendas de la política social de muchos países, incluido el nuestro. Esto ha provocado un giro en las leyes y estrategias educativas, las cuales se han orientado más hacia la excelencia y a los resultados productivos que hacia el desarrollo educativo de todas las personas. Esta situación puede dejar la educación inclusiva en mera retórica mientras los mercados imponen sus reglas en todos los servicios que apoyan a las personas con limitaciones. Es cierto que no se utilizan discursos excluyentes, ni se adoptan posturas o actitudes visiblemente marginantes, pero es frecuente que se recurra a las limitaciones en los recursos materiales y humanos, como excusa para la inacción. Es un síntoma claro de pertenecer a una sociedad excluyente que sigue valorando y clasificando a las personas en función de su capacidad de producción. Por ello resulta pertinente la cuestión planteada por Winter y O'Raw (2010) sobre si el derecho a la educación inclusiva es un derecho condicionado a la existencia de recursos para llevarla a cabo. También lo es el planteamiento de Vega, López y Garín (2013: 316), al señalar que “la crisis económica no deja de ser una manifestación de la crisis social y moral de este mundo desbocado, más pendiente de los valores monetarios que de los derechos y necesidades de las personas”.



En nuestro país es evidente que la crisis económica ha mermado los presupuestos de educación y, aunque no han cambiado el discurso y las declaraciones de los responsables políticos sobre el apoyo a los principios de la educación inclusiva, sí que se han reducido los medios dedicados a la enseñanza pública, lo que implica un mayor número de alumnado por aula, menos profesores, menos dinero para formación permanente y menos medios materiales. A la vez se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales que facilitan la segregación de algunos alumnos en centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres (Echeita, 2010).

Cabe pensar que algo está fallando cuando un sistema educativo como el de nuestro país, que dice apostar de forma decidida por la inclusión educativa, sigue generando un gran “fracaso escolar”. Este colectivo de población escolar, formado por un heterogéneo grupo de realidades personales, familiares, sociales y étnicas, se ve obligado a abandonar prematuramente el sistema escolar o a salir de él sin el título mínimo de Educación Obligatoria, estigmatizado y sin las competencias básicas e imprescindibles para insertarse socialmente en la vida activa. Seguramente estos alumnos habrán pasado por diversas aulas y centros que han tratado de atender o compensar sus limitaciones y dificultades escolares, pero los resultados están a la vista, y con ellos se pone en evidencia el fracaso del modelo de inclusión, o de lo que se decía que era inclusión. Si tenemos en cuenta que los procesos de exclusión educativa se configuran la mayoría de las veces como la antesala de la exclusión social, ya podemos seleccionar uno de los factores de la marginalidad en nuestra sociedad. Se sabe con certeza que los costes económicos de estos procesos de exclusión generados por el fracaso escolar son muy elevados, pues tienen un efecto muy negativo sobre la tasa de ocupación y el nivel de salarios de la población y además acarrear otras consecuencias no monetarias que inciden de forma directa en la calidad de vida de las personas (Calero y Fernández, 2012).

Un factor clave para la consolidación de la inclusión educativa en nuestro país es la implementación de un sistema de evaluación del profesorado, en este momento inexistente en nuestro país fuera del ámbito universitario. Si queremos avanzar hacia una educación de calidad, la administración educativa tiene la obligación de velar por que se produzcan unas “buenas prácticas” de todos los docentes y, en el caso de no producirse, debería garantizar el derecho del alumnado a recibir una educación adaptada a sus necesidades. Esto no será posible si no se implementa un sistema de evaluación del profesorado que aporte información válida sobre su nivel de desempeño.

En todo caso, hay que tener en cuenta que las políticas de integración distan mucho de contar con un apoyo unánime, incluso en los países desarrollados, donde no todos los académicos han apoyado la filosofía de la inclusión; algunos incluso se resisten a esta argumentando que la igualdad no es necesariamente un valor deseable en una socie-



dad democrática, ya que tiende a sofocar la libertad individual (Connolley y Sarromaa, 2009), o las de aquellos que consideran que los cambios en la legislación no se corresponden con los cambios en las concepciones y/o prácticas de los actores involucrados en el proceso, a los que les falta apoyo y formación (Freire y César, 2003).

Las múltiples investigaciones y análisis realizados en los últimos años sobre la educación inclusiva muestran que las ventajas de esta, comparadas con las de la educación especial, son reales. Pero la mayor parte de aquellos, ya sean de tipo sociológico, filosófico o pedagógico, se sitúan a un nivel *macro* y frecuentemente van dirigidos al tema de la equidad educativa. Son análisis que resultan útiles para el diseño de las políticas educativas, pero de escasa utilidad práctica para el profesorado a la hora de diseñar las actividades del aula (Echeita, 2013). Así, si analizamos la realidad educativa de nuestro país, treinta y siete años después del informe Warnock², podemos observar lo mucho que falta para llegar a una educación realmente inclusiva. El discurso de la inclusión está presente en las leyes educativas y en las declaraciones de los políticos, pero la realidad nos muestra la poca impronta de la inclusividad en las prácticas y en las dinámicas de los centros, ya sea por las dudas de los docentes sobre la viabilidad práctica de la inclusión, ya sea por la escasa concienciación hacia los temas inclusivos. Por ello cabe plantearse hasta qué punto la educación inclusiva ha conseguido un avance del sistema educativo o si lo único que ha cambiado es el lenguaje y los profesionales de la educación siguen haciendo lo mismo que hacían antes, pero lo llaman de otra forma.

Así pues, vemos que el camino para lograr una educación más inclusiva que nos lleve a una sociedad más cohesionada e igualitaria es todo menos sencillo. Es un proceso gradual que requiere tiempo y una visión de conjunto que permita realizar constantes ajustes en las estrategias, en la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos, en los currículos y en las prácticas de clase. Es evidente que este proceso tan complejo debe ser iniciado y mantenido por las personas e instituciones que gobiernan y tienen el poder de decisión. Sin embargo, no podemos esperar que los detentadores del poder se esfuercen en la solución de los problemas, si no son impelidos a ello por la presión de los ciudadanos y de las organizaciones sociales, que les pueden retirar el poder político o económico (por ejemplo dejando de comprar los productos de sus empresas). Esta tarea

² El informe Warnock fue realizado en 1978 en el Reino Unido por una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock, que modificó radicalmente el concepto de educación especial. En dicho informe se estableció la denominación *alumnos con necesidades educativas especiales* para aquellos que presentan, a lo largo de su escolarización, problemas en sus aprendizajes. Esta nueva denominación no se limitó a la terminología sino que también supuso el impulso de una nueva concepción que evitaba el lenguaje de la deficiencia y situaba en la propia escuela buena parte de la responsabilidad del progreso de los alumnos. La escuela *ordinaria* debía ser capaz de proporcionar los cambios necesarios para dar respuesta a las demandas de estos alumnos y hacer posible su *integración*.



no se podrá llevar a cabo sin una intervención educativa que prepare a los ciudadanos para que tomen conciencia de la situación, para que alcancen la madurez, para que adquieran capacidades de pensar y decidir por sí mismos, para ser responsables de sus propias vidas y participar activamente en el funcionamiento de sus comunidades.

Seguir por este camino supone un gran reto para todos los ciudadanos, y en especial para los profesionales de la educación, pero es evidente que no podemos eludirlo si, como señala Pilar Arnaiz (2012), queremos avanzar hacia un modelo educativo más democrático e inclusivo que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. y CESAR, M. (2006) "Inclusive education ten years after Salamanca: Settling the agenda" en *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 231-238
- ARNAIZ, P. (2012) "Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo", *Educatio Siglo XXI*, 30 (1): 25-44.
- CALERO, J. M. y FERNÁNDEZ, M. (2012) "Los costes del abandono escolar prematuro" en *Cuadernos de Pedagogía*, 427: 80-83.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (2006) *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. <<http://www.juntadeandalucia.es/>> (consultado el 16 de enero de 2015).
- CONNOLLEY, S. y SARROMAA, R. (2009) "Tocqueville on democracy and inclusive education: a more ardent and enduring love for equality than for liberty" en *European Journal Of Special Needs Education*, 24 (3): 231-243.
- DELORS, J. (1996) "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana, Madrid: 91-103.
- DURAN, D. y MIQUEL, E. (2004) "Cooperar para enseñar y aprender" en *Cuadernos de Pedagogía*, 331: 73-76.
- ECHETA, G. (2010) Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España, en P. ARNAIZ, M.^a D. HURTADO y F. J. SOTO (eds.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ECHETA, G. (2013) "Inclusión y exclusión educativa. De nuevo 'voz y quebranto' en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2): 99-118.



- <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>> (consultado el 24 de marzo de 2015).
- FREIRE, S., y CÉSAR, M. (2003) "Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies" en *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3): 341-354.
- HALINEN, I. y JAERVINEN, R. (2008) "En pos de la educación inclusiva; el caso de Finlandia, Dossier Educación Inclusiva" en *Perspectivas*, XXXVIII (1): 97-127.
- LEDESMA, N. (2013) *Introducción. Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis*, en, T. CHISVERT; A. ROS y V. HORCAS (eds.) *A propósito de la inclusión educativa*. Barcelona, Octaedro: 17-26.
- NAVARRO, D. y ESPINO, M. A. (2012) "Inclusión educativa ¿Es posible?" en *Edetania*, 41: 71-81.
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education of Spain. (ED-34/WS/18). <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>>. (consultado el 10 de febrero de 2015).
- UNESCO (2006). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Síntesis. Bases Sólidas*. Consultado el 18 de enero de 2015. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785s.pdf>>.
- UNESCO (2008). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Superar la desigualdad por qué es importante la gobernanza*. Paris. Consultado 20 de enero de 2015. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177609s.pdf>>.
- VEGA, A.; LÓPEZ, M, y GARÍN, S. (2013) La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol. 7 (1), 315-336.
- WARNOCK, H. M. (1978) *Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People, HMSO, Education, London.
- WINTER, E. y O'RAW, P. (2010) *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Trim, NCSE.

