

DILEMAS, CONTRADICCIONES Y VARIEDADES EN LA INCLUSIÓN

DYSON, A.
Universidad de Newcastle

RESÚMEN

Parece que el término 'inclusión' puede ser comprendido sin dificultad en todo contexto, incluso más allá de las fronteras nacionales. De hecho, no existe una única noción de inclusión comúnmente aceptada, sino una gama de 'variedades' de inclusión. Esta presentación distingue cuatro variedades: la inclusión como colocación, la inclusión como educación para todos, la inclusión como participación, e inclusión social. Cada una de estas variedades tiene su definición propia de lo que significa 'ser incluido', sus propios grupos de inclusión, sus propias consecuencias en las escuelas y su propia visión de sociedad 'inclusiva'. Esta presentación defiende que, de hecho, la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. La tarea de quienes elaboran y ponen en práctica la política educativa, por lo tanto, es la de interpretar dichos principios desde el punto de vista de los contextos particulares y de las circunstancias locales.

Quisiera comenzar esta presentación llamando su atención sobre un fenómeno sorprendente: el hecho de que yo, un inglés, venga a realizar una presentación a Salamanca con el título 'educación inclusiva'. Un tema, por otra parte, predominante en las agendas de la educación especial tanto en Inglaterra como en España y en el resto del mundo. De hecho, el asunto constituye, como alguien ha comentado ya, una agenda global. Lo que de verdad resulta sorprendente es que esta gama de países diferentes, con distintos sistemas educativos, distintas tradiciones culturales y sociales y distintas definiciones de 'necesidades de educación especial' (si se me permite utilizar este término) puedan estar de acuerdo en que la inclusión es EL modo de avanzar.

Este compromiso compartido podría llevarnos a la creencia de que la 'inclusión' es un término que se comprende del mismo modo en todos los

punto de
vista de
Alan
Dyson

Cite de Alan Dyson

lugares en los que se utiliza. Sin embargo, esto no es necesariamente cierto. El académico inglés y defensor de la inclusión Tony Booth ha defendido con uñas y dientes el hecho de que la inclusión es un concepto muy resbaladizo cuando se utiliza internacionalmente y que solamente puede comprenderse en el contexto de sistemas y culturas nacionales concretos. Sugiere que en Inglaterra, por ejemplo, la inclusión debe observarse como la extensión de una larga tradición de educación comunitaria global. Del mismo modo, yo considero que existe una amplia gama de 'discursos' de inclusión que interactúan de forma compleja, por lo que parece más sensato hablar de 'inclusiones' (en plural) que de un concepto singular y monolítico de 'inclusión'.

Quisiera utilizar estas reflexiones para explorar algunos de los 'avances en inclusión' que han tenido lugar en los últimos años. Considero que están comenzando a emerger variedades de inclusión y que cada una de ellas ofrece algo distinto de las demás. Lo importante para quienes elaboran y ponen en práctica nuevas políticas y buscan desarrollar la educación inclusiva es precisamente la claridad sobre qué 'variedad' de inclusión desean promover y sobre cuáles podrían ser sus puntos fuertes y débiles.

VARIEDAD 1: LA INCLUSIÓN COMO COLOCACIÓN

Sería muy útil tomar la 'inclusión como colocación' como nuestra base en cuanto a las variedades de inclusión dado que esta variedad cuenta con una larga historia en el movimiento de 'integración' europea y ya que constituye un punto de partida para otras variedades que examinaremos en su momento. Básicamente, y como su nombre indica, este tipo de variedad se concentra en el lugar donde se educarán los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales y concretamente en garantizar que dichos estudiantes tengan acceso a escuelas y clases regulares. Tal y como afirma el *National Center on Educational Restructuring and Inclusion* de los Estados Unidos, se trata de:

Asegurar a los estudiantes la igualdad de oportunidades, incluyendo aquellos con discapacidades importantes, para que de este modo reciban unos servicios educativos eficaces junto con la ayuda complementaria y los servicios de apoyos necesarios, clases de edad adecuada en las escuelas de su vecindario, con el objetivo de prepararlos para una vida productiva como miembros integrantes de la sociedad.

(citado in, Lipsky & Gartner; 1997, p. 99

De un modo muy similar, el *English Centre for Studies in Inclusive Education* declara que:

La inclusión en la educación constituye un enfoque por parte de una escuela que afirma que todos los alumnos con discapacidad o dificultades de apren-

dizaje en la zona de captación deberían disfrutar de los mismos derechos que el resto de alumnos.

(CSIE, 1996, p. 4)

En algunas ocasiones se critica el énfasis de la cuestión de la colocación dentro de esta variedad de inclusión tachándolo de excesivamente restrictivo [Baker, 1995 #461]. Sin embargo, han surgido un gran número de debates sobre eficacia y equidad como apoyo a dicho énfasis. En los últimos años, además, el asunto de la colocación educativa se ha convertido en parte de un debate mucho mayor sobre los derechos civiles de las personas con discapacidad. Un importante documento del CSIE incluye esta orientación del pensamiento actual:

Los niños con discapacidad tienen el mismo derecho de admisión y en los mismos grupos que el resto. Una educación segregada restringe dicho derecho y limita las oportunidades de autorealización. Las personas con discapacidad o dificultades de aprendizaje no deben ser separadas o protegidas. La educación inclusiva es un asunto de derechos humanos. Muchos más niños podrían incluirse en el grupo de niños sin discapacidad, lo cual implicaría ventajas para todos. Los adultos con discapacidad, que se describen a sí mismos como supervivientes especiales de la escuela, piden a gritos el final de la educación segregada.

El proceso de inclusión podría hoy recibir apoyo por parte de:

- Un cambio de actitud.
- La puesta en marcha del compromiso respecto a los principios de educación y comunidades inclusivas.
- La reducción, y no el aumento, de la proporción de niños en escuelas de educación especial.
- El redireccionamiento de recursos (financiación, equipamiento, etc.) y experiencia (personal de enseñanza y de otro tipo) del sector segregado al sector general.
- La adaptación inicial y la formación de los profesores, apoyo a los profesores y directores en estos cargos.
- La escucha de los puntos de vista de las personas discapacitadas sobre sus experiencias en escuelas de educación especial.
- La comprensión de que las mayores barreras para la inclusión están creadas por la sociedad y no por problemas médicos particulares.
- El rechazo del modelo médico de discapacidad y la respuesta positiva del modelo social.

(CSIE, no date)

Merece la pena citar este pasaje completo debido a la reflexión que aporta a las características principales de esta versión de inclusión. Dicha inclusión se concentra en estudiantes con discapacidades y/o con necesidades de educación especial. Su objetivo es que dichos estudiantes, que históricamente se

han colocado en grupos especiales segregados, deberían tener acceso a clases y escuelas locales. Dicho acceso se ve como un asunto de derecho, como parte del desarrollo de una sociedad en la que las personas discapacitadas disfruten de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos. Por ello, el principal cambio necesario será el de las actitudes y valores, especialmente entre el profesorado y otros educadores, de forma que dichos derechos sean reconocidos en su totalidad. Parece claro que dicho reconocimiento llevará a cambios prácticos que permitirán respetar tales derechos. Sin embargo, no se habla mucho sobre cómo serán dichos cambios prácticos y mucho menos sobre cómo obtener mejores resultados de aprendizaje mediante la colocación de los alumnos con discapacidad en escuelas regulares.

Debates como éste son tan comunes que es fácil darlos por sentados y asumir que son correctos para todas las versiones de inclusión. De hecho, yo considero que implican un punto de vista distintivo de lo que significa 'ser incluido', de cuál debería ser el 'grupo meta' de la inclusión, de qué consecuencias existen para las escuelas y de qué tipo de sociedad se quiere desarrollar. En las secciones siguientes, quisiera analizar algunas otras 'versiones de inclusión' para demostrar cómo difieren en estas dimensiones.

VARIEDAD 2: LA INCLUSIÓN COMO EDUCACIÓN PARA TODOS

Creo apropiado considerar una variedad de inclusión que ha sido fuertemente promovida por la UNESCO en los últimos años y que se articula casi en su totalidad sobre la Declaración de Salamanca. Aunque dicha declaración y la documentación que la acompaña se haya tomado a veces como LA articulación definitiva de la noción de educación inclusiva, un somero vistazo nos revela que se trata de algo que difiere de la inclusión como-colocación.

En primer lugar, la Declaración de Salamanca no comienza con una preocupación exclusiva por los derechos de los niños discapacitados. Su premisa es el principio universal de que:

-Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos-

(UNESCO, 1994, *Statement*, p. viii)

y de que

Los sistemas educativos deberían estar diseñados y los programas educativos puestos en marcha teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

(*loc. cit.*)

El lugar en el que debe 'tenerse en cuenta' esta diversidad son, las escuelas regulares y la inclusión se define por lo tanto como ~~permitir que las escuelas sirvan a todos los niños~~. (*Statement*, p.iii). El marco que acompaña a esta declaración elabora aún más su significado:

El principio sobre el que se basa este marco es que las escuelas deberían albergar a todos los niños sin tener en cuenta sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Esto debería incluir a los niños discapacitados y superdotados, a los niños de la calle y trabajadores, a los niños de poblaciones remotas o nómadas, a los niños procedentes de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y a los niños provenientes de otras áreas o grupos desfavorecidos o marginados.

(UNESCO, 1994, *Framework for Action*, p. 6).

La atención parece centrarse en todos los niños, pero no en todos los niños igualmente. La inclusión exige un esfuerzo especial en los casos de niños 'marginados' y 'desfavorecidos' que tienen un grave riesgo potencial de exclusión.

Las razones en defensa de la educación inclusiva son complejas. En primer lugar, como ocurre con la inclusión como colocación, existe una preocupación explícita por la defensa continuada de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, especialmente financiada por las Naciones Unidas. Sin embargo, este asunto se encuentra enmarcado en el contexto de los derechos humanos como conjunto y en el de los derechos de los niños en particular, donde no existe una preocupación exclusiva por los derechos de las personas con discapacidad.

Asimismo, los debates sobre los derechos de las personas con discapacidad no son los únicos existentes:

Las escuelas regulares con (una) orientación inclusiva son el modo más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias mediante la creación de comunidades integradoras, construyendo una sociedad inclusiva y logrando una educación para todos; además, se asegura una educación eficaz a la mayoría de los niños y se aumenta la eficacia y, en definitiva, la rentabilidad de todo el sistema educativo.

(UNESCO, 1994, *Statement*, p. ix)

Podemos discernir aquí al menos tres tipos de debate. El primero sería un debate social: el que afirma que la educación inclusiva lleva a la creación de una sociedad 'mejor', es decir, más inclusiva. El segundo sería un debate educativo: el que afirma que las escuelas inclusivas son más eficaces en términos educativos. El tercero sería lo que podríamos denominar un debate de recursos: las escuelas inclusivas son eficaces, rentables y constituyen el mejor modo de lograr una 'educación para todos'. Esta última fase es muy significativa si se mira desde el punto de vista de la preocupación de la UNESCO respecto al desarrollo de la educación en los países más pobres. La Conferencia Mundial de Salamanca fue, de hecho, parte de una larga (y continuada) línea

de conferencias y otras acciones en apoyo de la Educación para todos (EPA, de sus siglas en inglés). La iniciativa de la Educación para todos proviene de la creencia de que:

La educación es un derecho humano fundamental. Es la clave para un desarrollo sostenido y para la paz y estabilidad tanto nacional como internacional; se trata por ello de un medio indispensable para la participación eficaz en las sociedades y economías del siglo veintiuno, afectadas de una rápida globalización.

(World Education Forum, 2000, par. 6)

También proviene de la percepción de que se ha dado un serio deterioro en los servicios de educación básica, observado en numerosos países durante los últimos años, (p.1) y de que algunos grupos se encuentran «excluidos de la educación básica, ya sea por razones sociales, económicas o geográficas», (Notes, 16). En estas circunstancias, existe la necesidad de algo más que un nuevo compromiso en cuanto a la educación básica como el que existe actualmente. Lo que en realidad se necesita es una «visión ampliada» que sobrepase los niveles de recursos actuales, las estructuras institucionales y curriculares y los sistemas convencionales al mismo tiempo que construye algo mejor sobre la práctica actual.

(Inter-Agency Commission, 1990, *Jomtien Declaration*, article 2.1)

Es ésta «visión ampliada» la que forma el contexto para la educación inclusiva en el sentido salmantino del término. El debate parece continuar al afirmarse que algunos grupos son completamente excluidos de la educación o únicamente tienen acceso a una escolarización pobre o de muy baja calidad. Los niños discapacitados podrían ser excluidos en este sentido, pero existe una gran cantidad de otros grupos que sufren del mismo modo, especialmente en países que no tienen —o que no utilizan— los recursos necesarios para asegurar una educación para todos. En estas circunstancias, la prioridad es asegurarse de que existan escuelas suficientes para acoger a toda la población, de que todos los grupos tengan acceso a dichas escuelas y de que la calidad de éstas sea adecuada para ofrecer una educación básica. El desarrollo de escuelas *inclusivas* —escuelas capaces de educar a todos los niños— no es por lo tanto únicamente una forma de asegurar el respeto de los derechos de los niños discapacitados de forma que accedan a uno u otro tipo de escuela, sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tenga acceso a cualquier forma de escolaridad.

VARIEDAD 3: LA INCLUSIÓN COMO PARTICIPACIÓN

Una tercera variedad de inclusión amplía la preocupación sobre *si* los niños son educados y *cómo* son educados para llegar a preguntarse *hasta qué punto participan* en los procesos educativos. Uno de los documentos CSIE mencionados anteriormente, por ejemplo, apunta hacia esta ampliación mediante el

contraste con la antigua noción de integración, que simplemente implicaba la transferencia de los niños de una escuela especial a otra regular:

La educación inclusiva, por comparación, implica que las escuelas regulares consideren a todos los alumnos de su área como miembros integrantes de la escuela y de todas las actividades que en ella se realicen. Cada niño tiene los mismos derechos de acceso; cada uno pertenece y tiene derecho a un apoyo apropiado para cubrir sus necesidades individuales.

(CSIE, 1996, p. 4)

Aquí podemos observar las preocupaciones familiares de inclusión como colocación, aunque también tenemos dos problemas adicionales: en primer lugar, existe la preocupación (como en la Declaración de Salamanca) por todos los alumnos y no solamente por aquellos con discapacidad y/o necesidades de educación especial; en segundo lugar, existe una noción de 'pertenencia' (en el sentido de que la escuela constituye una comunidad en la que participan todos los niños). Toda esta información ha sido elaborada recientemente mediante una teoría desarrollada sobre la inclusión como participación en otro documento CSIE. El *Index for Inclusion*, producido por un grupo dirigido por Tony Booth y Mel Ainscow, se observa ahora como el mayor empuje al movimiento inclusivo en Inglaterra, hasta el punto de que ha sido distribuido a todas las escuelas del país por parte del Ministerio de Educación y empleo.

El *Index* define la inclusión del siguiente modo:

- La inclusión en la educación implica procesos de incremento de participación de estudiantes y la reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria de las escuelas locales.
- La inclusión implica la reestructuración de culturas, políticas y prácticas en las escuelas de forma que respondan a la diversidad de estudiantes en su localidad.
- La inclusión implica el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes que pudieran sufrir presiones excluyentes, no únicamente de aquéllos que tengan discapacidades o 'necesidades educativas especiales'.

(Booth *et al.*, 2000, p. 12)

Vemos aquí inmediatamente algunas de las características distintivas de esta variedad de inclusión. En primer lugar, tal y como se indicaba anteriormente, la cuestión de *dónde* se educan los niños forma parte de una preocupación mucho mayor respecto al punto hasta el cual los estudiantes *participan* en todos los aspectos de las escuelas regulares. En segundo lugar, existe una preocupación explícita sobre el aprendizaje *per se*, en el sentido de que los estudiantes no solamente deben estar presentes en las escuelas regulares, sino que también deben *aprender* algo mientras se encuentran allí (aunque

no se habla mucho sobre *qué* deberían aprender, *cómo* deberían aprenderlo o cuál es el *resultado* esperado de dicho aprendizaje). En tercer lugar, existe una extensión de las preocupaciones de inclusión a grupos que no tienen necesidades educativas especiales. La inclusión abarca a «todos los estudiantes que pudieran sufrir presiones excluyentes». Esto, sin duda alguna, incluye a los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, pero incluye igualmente a aquéllos que no van a clase a menudo, a aquéllos que provienen de minorías étnicas y grupos lingüísticos, a aquéllos que están desvinculados del aprendizaje y a un gran número de grupos «vulnerables». De hecho, ya que *todo* estudiante se encuentra sujeto a presiones excluyentes en un modo u otro, existe un sentimiento real de que la inclusión en este sentido es un asunto que concierne a *todos* los estudiantes.

También pueden identificarse otras características en esta definición. Por ejemplo, la inclusión implica claramente la total reestructuración de escuelas en lugar de únicamente el «apoyo» a estudiantes concretos. Ya no basta con que las escuelas afirmen que aceptan en sus edificios y en sus clases a estudiantes con dificultades particulares. Como indica el *Index*:

La inclusión se toma a veces como algo que implica principalmente el movimiento de estudiantes desde el exterior hasta el interior de las escuelas regulares, de forma que éstos estarán «incluidos» una vez que se encuentren dentro. Sin embargo, en nuestra opinión, la inclusión es un conjunto de procesos interminables que incluye la especificación de la dirección del cambio. Es importante para cualquier escuela, sin importar lo incluyentes o excluyentes que sean su cultura, política y prácticas actuales. Requiere el compromiso de las escuelas para realizar un examen crítico de qué podría hacerse para mejorar el aprendizaje y la participación de los distintos estudiantes dentro de la escuela y de su localidad.

(Booth *et al.*, 2000, p. 12)

Del mismo modo, la visión de inclusión propuesta por el *Index* se encuentra sustentada por una visión particular del tipo de sociedad que deberíamos intentar crear. «La inclusión en la educación», afirma el *Index*, «es un aspecto de la inclusión en la sociedad.» (*loc. cit.*). Aunque esta afirmación no esté elaborada, la conclusión parece ser que la sociedad y la escuela se reflejan entre sí y que una escuela inclusiva, en la que todos participen de culturas y comunidades compartidas, reflejaría una sociedad igualmente inclusiva. Este modelo de sociedad está, quizás, tan basado en los derechos como el modelo implicado por la inclusión como colocación. Sin embargo, cuenta con la dimensión añadida de un sentido de la cohesión. El pluralismo no significa que deba haber grupos diferentes ejerciendo su derecho a ser «diferentes» aislándose; se trata de un sentimiento de compartir y de «pertenecer».

El formato del *Index* nos dice aún más sobre la visión de inclusión que defiende. Incluye un conjunto de materiales autorevisados que las escuelas

pueden utilizar para evaluar hasta qué punto son inclusivas y planificar así su desarrollo hacia prácticas aún más inclusivas. Dichos materiales plantean literalmente cientos de preguntas que las escuelas deberán plantearse a su vez pasado un periodo de tiempo suficiente. Aunque existe una orientación considerable respecto a los procesos y procedimientos que las escuelas deberán adoptar al plantearse dichas preguntas, no se ofrece respuesta alguna. Esto significa que no hay ningún patrón para hacerse inclusivo, no existe ningún conjunto de acciones, prácticas o estructuras organizativas que garanticen la inclusión, simplemente se trata de un «proceso interminable» de «examen crítico» de prácticas actuales.

Las preguntas están organizadas en tres «dimensiones»: la creación de culturas inclusivas, la producción de políticas inclusivas y el desarrollo de políticas inclusivas. De nuevo, estas «dimensiones» son significativas. La inclusión implica prácticas y políticas educativas, pero también trata sobre la «cultura» de la escuela, que se define como sigue:

[La creación de culturas inclusivas] implica crear una comunidad segura, abierta, colaboradora y estimulante en la que todos sean valorados, como base para los mayores logros de todos los estudiantes. Se trata del desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal, los estudiantes, los directores y los padres / cuidadores y que son transmitidos a todos los nuevos miembros de la escuela.

(Booth *et al.*, 2000, p. 45)

Esto ratifica de alguna forma que no existe un patrón claro para la inclusión. La inclusión como participación, al igual que la inclusión como colocación constituye principalmente un asunto de *valores*; es un enfoque sobre la educación (y, en último término, sobre los estudiantes que están siendo educados) más que un conjunto de técnicas educativas. Sin embargo, no basta con reconocer los derechos de algunos estudiantes y realizar los ajustes necesarios para acomodar su presencia. Estamos hablando de un proceso de autorevisión fundamental para asegurar que las prácticas institucionales defiendan valores inclusivos y que los individuos que formen parte de él compartan dichos valores. Dicho proceso incluye otro de autopurificación tanto para la escuela como para su profesorado. Como se indica en el *Index*:

Hacer más inclusivas a las escuelas podría involucrar al personal en un doloroso proceso en el que tengan que plantar cara a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias.

(Booth *et al.*, 2000, p. 14)

La cuestión que plantea el *Index* refleja una preocupación tanto por los detalles de la práctica como por las actitudes y valores culturales sobre las que

se basa. Algunas de estas preocupaciones están relacionadas con prácticas específicas y observables:

¿Se dispone en la medida necesaria de intérpretes del lenguaje de signos y de otras lenguas?

(Booth *et al.*, 2000, p. 49)

Otras tienen que ver con las características menos tangibles de la 'cultura' de la escuela:

¿Está la escuela abierta a la recepción de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con problemas y a los que son pasajeros por tratarse de viajeros?

(*Loc. cit.*)

Otras, de nuevo, atañen a las actitudes y sentimientos más profundos de los individuos:

¿Se sienten los estudiantes, padres / cuidadores, personal, directores y miembros de la comunidad como propietarios de la escuela?

(*Loc. cit.*)

Siguiendo con la visión de inclusividad ofrecida por el Index, estas cuestiones no deben ser tratadas como puntos de una larga lista en los que el profesor pueda simplemente anotar 'sí' o 'no'. En lugar de eso, se propone un proceso en el que se vean envueltos todos los miembros de la comunidad escolar (incluyendo los estudiantes) y que se base en el 'examen crítico' de las evidencias, especialmente en las evidencias provenientes de los diferentes puntos de vista de los distintos custodios de la escuela.

La inclusión como participación, por lo tanto, comparte la preocupación por los derechos con la inclusión como colocación y la preocupación por una amplia gama de grupos marginados con la inclusión como educación para todos. Sin embargo, su preocupación por la participación junto con la presencia, por el aprendizaje junto con la colocación y por la creación de un tipo particular de cultura institucional inclusiva la diferencian de los dos enfoques anteriormente descritos.

VARIEDAD 4 : LA INCLUSIÓN SOCIAL

En 1997, el gobierno laborista entrante en el Reino Unido se comprometió a respetar el principio de inclusión como la base de su política respecto a las necesidades de educación especial. Al afirmar dicho compromiso, se alineaba de forma explícita con la Declaración de Salamanca, apoyando por lo tanto la distribución del *Index for Inclusion* en todas las escuelas y defendiendo la

inclusión en términos de derechos de las personas discapacitadas. En otras palabras, el gobierno defendía todas y cada una de las tres nociones de inclusión que hemos tratado hasta ahora. Sin embargo, y por si esto no fuera lo suficientemente confuso, también elidía dichas versiones de inclusión mediante una cuarta versión: la de la inclusión social.

La inclusión social (y, por lo tanto, la exclusión) son conceptos que en los últimos años se han situado en primera línea en los debates sobre pobreza y personas desfavorecidas en gran parte de la UE. En Inglaterra, el sociólogo políticamente influyente, Anthony Giddens, ha definido estos conceptos como sigue:

La nueva política define la igualdad como *inclusión* y la desigualdad como *exclusión*, a pesar de que ambos términos necesiten de alguna explicación adicional. La inclusión se refiere, en su sentido más amplio, a la ciudadanía, a los derechos civiles y políticos, como una realidad en sus vidas. También se refiere a las oportunidades y a la participación en el espacio público. En una sociedad en la que el trabajo sigue siendo vital para la autoestima y el nivel de vida, el acceso al trabajo es un contexto importante para la oportunidad. La educación también lo es y seguiría siéndolo aunque no fuera tan importante para las posibilidades de encontrar un empleo.

En las sociedades contemporáneas se distinguen especialmente dos formas de exclusión. La primera es la exclusión de quienes están debajo, fuera del flujo general de oportunidades que la sociedad ofrece. Por encima de ésta se encuentra la exclusión voluntaria, la 'revolución de las élites': una retirada de las instituciones públicas por parte de los grupos más prósperos, que eligen vivir separados del resto de la sociedad...

(Giddens, 1998, pp. 102-3)

La noción de inclusión social descrita aquí tiene algo en común con las nociones de sociedades plurales inclusivas basadas en los derechos que encontrábamos en la literatura sobre la inclusión. Existen, sin embargo, algunas diferencias. En primer lugar, la inclusión social trata tanto sobre las obligaciones como sobre los derechos; implica que la sociedad no solamente trabaja mediante una valoración igualitaria de los distintos grupos, sino mediante una participación activa en la que los distintos grupos, en respuesta a sus derechos, realizan una contribución positiva a la sociedad. En segundo lugar, la inclusión social tiene un componente económico explícito: ser 'incluido' significa ser empleado, tener un nivel de vida aceptable y tener oportunidades de mejorar nuestros empleos y aumentar nuestros ingresos.

Como claramente indica Giddens, el valor de la educación no reside únicamente en el acceso que facilita a las oportunidades de empleo. A pesar de ello, tal y como la inclusión social se interpreta por parte del gobierno del Reino Unido, la función económica de la educación es una de las dos razones por las que es tan importante en la promoción de la inclusión social.

Como dijo el Secretario de Estado para la Educación, David Blunkett, en un reciente discurso:

Permítanme comenzar enumerando de la forma más clara posible las razones por las que hemos dado prioridad a la educación desde las elecciones de mayo de 1997 y por las que aún continuamos haciéndolo. La primera razón es estrictamente económica e irrefutable. Hace treinta o cuarenta años, los países desarrollados podían tolerar un bajo rendimiento considerable en sus sistemas educativos principalmente porque existía un suministro más que suficiente de trabajos especializados y semi-especializados en la economía. Esto ya no es así ... [citando un informe del Banco Mundial]. ... Los países que no son capaces de responder frente al riesgo de estancamiento ... ensanchan el cisma social y económico y siembran la semilla del malestar.

La segunda razón es una razón social. Las sociedades sanas y cohesivas dependen de la educación, especialmente en este mundo cambiante. Esto es así porque la educación es el único medio por el que las personas pueden llegar al conocimiento, aprender técnicas y desarrollar la confianza necesaria para participar en el moldeo de sus comunidades. Las estadísticas revelan claramente la relación entre la falta de educación y la exclusión social. Por ejemplo, dos tercios de los delincuentes en edad escolar han sido excluidos de la escuela o han hecho novillos. Aproximadamente tres cuartos de los excluidos tienen edades de lectura de entre 8 y 10, mientras que los materiales de lectura de la educación secundaria suponen una edad de lectura de 14. En conclusión, las personas desprovistas de una buena educación se sienten también desprovistas de poder e incapaces de tener un papel activo en sus vidas o en sus comunidades.

(Blunkett, 2000, p. 1)

Para Blunkett, la educación juega un papel tanto nacional como personal en el combate contra la exclusión social. A nivel nacional, un sistema educativo de alto rendimiento inyecta el personal cualificado necesario para asegurar una prosperidad económica que velará por la reducción del 'cisma social y económico' resultante del fracaso económico. A nivel personal, la educación constituye un medio de convertirse en un ciudadano activo (y, por supuesto, de acceder a un empleo y a las ventajas económicas consecuentes).

La política educativa del gobierno se basa por lo tanto en dos prioridades. La primera consiste en la construcción de un 'sistema de educación de clase mundial', p. 3) mediante la mejora del rendimiento de profesores, escuelas y administraciones locales. La segunda consiste en la identificación de aquellos individuos y grupos más expuestos al fracaso educativo (y por lo tanto a la exclusión social) para poner en marcha iniciativas de apoyo de forma que se pueda eliminar el espacio que los separa de sus iguales. En el discurso anteriormente mencionado, Blunkett ofrece una lista típica de grupos excluidos. Ahora existe toda una letanía de dichos grupos. Una circular del gobierno, por ejemplo, llega a citar hasta siete grupos diferentes: las personas con necesi-

dades educativas especiales, los niños al cuidado de las autoridades locales, los niños pertenecientes a minorías étnicas, los viajeros, los jóvenes cuidadores, los niños procedentes de familias bajo estrés y las niñas embarazadas y madres menores de edad.

Aquí encontramos dos asuntos importantes para nosotros. El primero es que, como ocurre en otras versiones de la inclusión, los estudiantes con necesidades educativas especiales constituyen sencillamente un grupo entre los muchos para los que el tema de la inclusión es relevante. La inclusión social *no está* concentrada principalmente en la educación especial, aunque la reforma de la educación especial incluida dentro de otras variedades de inclusión destacadas aquí podría contribuir a su desarrollo (de ahí el compromiso del gobierno con éstas otras variedades). El segundo es que 'ser incluido' no se toma exclusivamente como la colocación o la participación en escuelas regulares sino como una forma específica de participación en la sociedad y, especialmente, como la supervivencia en un mercado laboral competitivo. Por todo esto, la inclusión en términos educativos debe ir más allá de la presencia y de la participación para llegar hasta el *logro*. Los estudiantes no pueden considerarse 'incluidos' hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y las de sus iguales sea considerable.

Este punto queda destacado en una publicación reciente de Ofsted, la agencia responsable de la inspección de escuelas. El documento consiste en una orientación para los inspectores sobre la evaluación de la inclusión educativa. De un modo similar al del *Index for Inclusion* anteriormente citado, este documento ofrece una serie de cuestiones gracias a las cuales se puede evaluar el grado de inclusión de una escuela. Sin embargo, las preguntas que aquí aparecen son distintas de las que podíamos encontrar en el *Index*:

- ¿Están logrando todos los alumnos todo lo que pueden y obteniendo el máximo beneficio de lo que la escuela ofrece de acuerdo con sus necesidades individuales?
- Si no fuera así, ¿qué alumnos o grupos de alumnos no están logrando todo lo que pueden?
- ¿Qué medidas ha tomado o está tomando la escuela para aumentar los niveles de logro de los alumnos o grupos de alumnos que parecen obtener menos logros o que corren un riesgo especial...?
- ¿Qué medidas se están tomando por parte de la escuela para promover la armonía racial, para preparar a los alumnos para la vida en una sociedad diversa y cada vez más interdependiente y, concretamente, para evitar el racismo, sexismo y otras formas de discriminación?

(Ofsted, 2000, p. 6)

No se trata de una coincidencia que estas preguntas traten menos de la participación que de los logros y, especialmente, de la diferencia entre los logros obtenidos por distintos grupos. Tampoco es una coincidencia que, en un documento que habla sobre variedad de inclusión, los asuntos de disca-

pacidad y necesidades especiales se encuentren alejados del eje central e incluso que, en la última pregunta, se haga alusión al racismo y al sexismo y no se mencione la discapacidad.

¿QUÉ VARIEDAD?

A primera vista, la inclusión parece ser un concepto sencillo que la comunidad de educación especial internacional podría utilizar para llevar a cabo sus prácticas tomando direcciones nuevas y equitativas. Incluso esta breve encuesta muestra, sin embargo, que en realidad el lenguaje de la 'inclusión' se utiliza en muchos sentidos distintos. Además no se trata únicamente de un asunto de definición terminológica. Cada 'variedad' de inclusión trata de distintos grupos de estudiantes, ~~cuenta con distintas definiciones de lo que significa 'estar incluido'~~, tiene distintas visiones de la sociedad que la educación debería crear y distintas consecuencias para las escuelas. Algunas de estas diferencias aparecen de forma esquemática en la tabla 1; sin duda alguna, aún existen más.

Parece claro que el término 'inclusión' significa cosas distintas para distintas personas en distintos contextos. Sin embargo, a nivel general existen algunos puntos comunes que aparecen en todas las variedades de inclusión. He podido detectar al menos tres:

- un compromiso para la creación de una sociedad más justa;
- un compromiso para la creación de un sistema educativo más equitativo, y
- la convicción de que la respuesta de las escuelas regulares frente a la diversidad estudiantil (y especialmente frente a los grupos de estudiantes marginados) constituye un medio de hacer realidad estos compromisos.

Estos principios son, en mi opinión, demasiado generales para permitir obtener directamente un patrón de educación o un programa de acción educativa. La 'justicia social', la 'equidad educativa' o la 'respuesta de las escuelas' solamente pueden ser comprendidas desde los contextos particulares. Serán muy distintas para los estudiantes con síndrome de Down de Salamanca, los niños con problemas visuales de Sudáfrica, las niñas con oportunidades educativas mínimas del Chile rural, o los niños no afectados de ciudades inglesas. Las variedades de inclusión exploradas en esta presentación ofrecen, no modelos *competitivos* de inclusión de los cuales solamente uno puede ser correcto, sino posibilidades *alternativas* que permiten atacar distintos aspectos de justicia, equidad y respuesta en distintas situaciones. Por todo ello, las personas responsables de la política y la práctica educativa se enfrentan a una tarea difícil a la vez que emocionante: la de comprender el significado de los principios generales de equidad aplicados a su propia situación, la de evaluar las distintas posibilidades de acción disponibles y la de trabajar por lo que en sus contextos particulares será un sistema más 'inclusivo'.

TABLA 1
Variedades de inclusión

Variedad de inclusión	Grupo meta	Qué significa ser 'incluido'	Visión de sociedad inclusiva	Consecuencias para las escuelas
Inclusión como colocación	Niños discapacitados / con necesidades educativas especiales	Tener derecho de 'pertenencia' a escuelas y clases regulares	Basada en los derechos	Las escuelas deben reconocer los derechos y aportar apoyo y adaptación para asegurar el acceso
Inclusión como educación para todos	Grupos con una educación pobre, inexistente o de mala calidad	Tener acceso a la educación escolar	'Abierta', no discriminatoria	Las escuelas deberán ser capaces de educar a todos los estudiantes
Inclusión como participación	Todos los estudiantes, especialmente los marginados en las escuelas	Enfrentarse a barreras mínimas para el aprendizaje y la participación	Basada en los derechos, plural y cohesiva	Las escuelas deberán examinar de forma crítica las prácticas actuales para identificar y eliminar las barreras existentes
Inclusión social	Grupos con riesgo de exclusión social	Lograr altos niveles en la escuela para prosperar en el mercado laboral y ayudar a moldear la sociedad	Combinación de derechos y obligaciones con ciudadanos activos y una economía competitiva	Las escuelas deben contar con estrategias para aumentar el nivel de los grupos que obtienen menos logros

REFERENCIAS

- BLUNKETT, D. (2000) Raising Aspirations for the 21st Century. Speech to the North of England Education Conference, Wigan, 6 January 2000
- BOOTH, T. (1995) Mapping inclusion and exclusion: concepts for all?, in: C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Towards Inclusive Schools?* (London, David Fulton).
- BOOTH, T., ANSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M. & SHAW, L. (2000) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education).
- CENTRO DE ESTUDIOS PARA A INTERVENCAO SOCIAL (CESIS) (1997) Non-monetary Indicators of Poverty and Social Exclusion: Final report. (Eurostat, URL: <http://europa.eu.int/en/comm/eurostat/research/supcom.95/02/result/result02.pdf>, accessed 24/11/00).
- CENTRE FOR STUDIES ON INCLUSIVE EDUCATION (CSIE) (no date) What is inclusion? (CSIE, URL: <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/csiefaqs.htm>, accessed 28/11/00).

- CENTRE FOR STUDIES ON INCLUSIVE EDUCATION (CSIE) (1996) *Developing an Inclusive Policy for Your School: A CSIE Guide* (Bristol, CSIE).
- DfEE (1997) *Excellence for All Children: Meeting special educational needs* (London, The Stationery Office).
- DfEE (1999) *Circular 10/99. Social Inclusion: Pupil support. The Secretary of State's guidance on pupil attendance, behaviour, exclusion and re-integration* (London, DfEE).
- DYSON, A. (1999) Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education, in: H. Daniels & P. Garner (Eds) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (London, Kogan Page).
- DISABILITY RIGHTS TASK FORCE (1999) *From Exclusion to Inclusion: A Report of the Disability Rights Task Force on civil rights for disabled people* (London, DfEE).
- WORLD EDUCATION FORUM (2000) *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Text adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000.
- GARTNER, A. & LIPSKY, D. K. (1987) Beyond special education: Toward a quality system for all students, *Harvard Educational Review*, 57(4), pp. 367 - 395.
- GIDDENS, A. (1998) *The Third Way: The renewal of social democracy* (Cambridge, Polity Press).
- Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All (1990) *Final Report. World Conference on Education for All: Meeting basic learning needs*. 5 - 9 March 1990, Jomtien, Thailand (New York, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All).
- LIPSKY, D. K. & GARTNER, A. (1997) *Inclusion and School Reform: Transforming America's classrooms* (Baltimore, Paul H. Brookes).
- UNITED NATIONS (1989) *Convention on the Rights of the Child*. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49.
- UNITED NATIONS (1993) *United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (A/C.3/48/L.3, 1 October 1993)* (New York, United Nations).
- OFSTED (2000) *Evaluating Educational Inclusion* (London, Ofsted).
- PILL, S. J., MEIJER, C. J. W. & HEGARTY, S. (Eds.) (1997) *Inclusive Education: A Global Agenda* (London, Routledge).
- UNESCO (1994) *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality* (Paris, UNESCO).
- VISLIE, L. (1995) Integration policies, school reforms and the organisation of schooling for handicapped pupils in western societies, in: C. CLARK, A. DYSON & A. MILLWARD (Eds) *Towards Inclusive Schools?* (London, David Fulton).

CLAVES E INDICIOS PARA LA VALORACIÓN DE LA POLÍTICA DE INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN EN ESPAÑA

ECHETA, G.

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

En la ponencia se analizan, brevemente, las dimensiones y los principales contenidos del concepto de «inclusión» educativa propuesto por Booth y Ainscow (98) y, a la luz de los mismos, se presentan datos sobre la realidad española que sustentan el análisis crítico del autor. En la medida que la valoración de la situación no es positiva, se proponen elementos de reflexión para favorecer el cambio hacia la meta de una educación de calidad para todos.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años cuatro grandes conferencias internacionales (*Convención de los Derechos del Niño* 1989, Nueva York; *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, 1990, Jomtien, Tailandia, la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, 1994, en Salamanca y el *Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos*, 2000, Dakar, Senegal) y, al menos, otros tantos documentos, informes y normas de los grandes organismos internacionales (*Declaración de los derechos básicos del niño*, (UNICEF), *la Resolución del Consejo y los Ministros de Educación de la UE*, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios (UE), *las Normas para la Equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad*, (ONU), y la *Declaración de Salamanca* (UNESCO), junto con los trabajos y análisis de innumerables expertos y prácticos, han ido confluyendo respecto a la perspectiva que deben adoptar los sistemas educativos para dar una respuesta adecuada a los alumnos en riesgo o en situación de exclusión educativa y social, bien sea por razones sociales, de género, étnicas, de capacidad o por cualquier otra que, en definitiva, les sitúe en desventaja para acceder, participar plenamente y promocionar en sus respectivos sistemas escolares.