

## Educación inclusiva y solidaridad ciudadana

**Cruz Pérez Pérez (Coord.)**

Universidad de Valencia

**Bernardo Gargallo López**

Universidad de Valencia

**Marta Burguet Arfelis**

Universidad de Barcelona

**Inmaculada López Francés**

Universidad de Valencia

### 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. Tras las conferencias celebradas a finales del siglo pasado y principios del presente, auspiciadas por la UNESCO, 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. En la presente ponencia, la inclusión la abordamos básicamente como una cuestión educativa, pero teniendo en cuenta la estrecha interrelación que se da entre inclusión educativa e inclusión social en la medida que la segunda contextualiza, sostiene y legitima la primera. Por ello consideramos que educación inclusiva constituye el cimiento sobre el que se levanta la inclusión social. La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva son conceptos estrechamente relacionados, en la medida que aspirar a vivir en una sociedad inclusiva constituye el fundamento mismo del desarrollo social sostenible, de la educación para la paz y la base que debe sustentar cualquier sistema democrático.

En la ponencia proponemos una visión amplia del concepto de inclusión educativa, en el sentido de que apoya y atiende a la diversidad de todos los educandos. Esta diversidad hace referencia a la discapacidad, pero abarca también a la raza, la clase social, el origen étnico, la religión, y el género. Pero entendemos que el camino que nos queda por recorrer para alcanzar este ideal es largo y está lleno de obstáculos. En su recorrido será necesario llevar a cabo ajustes en las estrategias, en la organización y funcionamiento de los sistemas educativos, en la formación inicial y permanente del profesorado, en los currículos y en las prácticas de clase. Ello supone un gran reto para para todos los ciudadanos, y en especial para los profesionales de la educación.

*Palabras clave:* Inclusión educativa; educación para todos; educación para la paz; solidaridad ciudadana.

## 1. Introducción

Hoy se habla de educación inclusiva con toda naturalidad. Es un término que está de actualidad, en un contexto ansioso siempre de novedades y de términos de impacto. 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. Nuestro SITE, con buen criterio, se ha sumado a esta tendencia y en la presente ponencia 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 los resultados de las mismas de un modo efectivo a la práctica educativa.

La inclusión la abordaremos básicamente como una cuestión educativa, pero teniendo en cuenta que el concepto va mucho más allá de lo educativo, ya que afecta al respeto de los derechos humanos y a la política general de un país. También tendremos en cuenta la estrecha interrelación que se da entre *inclusión educativa* e *inclusión social* en la medida que la segunda contextualiza, sostiene y legitima la primera; al mismo tiempo la educación inclusiva se puede considerar como el cimiento sobre el que levantar la inclusión social (Shaeffer, 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. La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva son conceptos estrechamente relacionados, en la medida que aspirar a vivir en una sociedad inclusiva constituye el fundamento mismo del desarrollo social sostenible y la base que debe sustentar cualquier sistema democrático. Son justamente los sistemas políticos democráticos los que supuestamente se caracterizan por la preocupación por los excluidos, independientemente de la causa que ha provocado dicha exclusión social, y se esfuerzan por lograr la máxima participación e integración de los ciudadanos en la vida económica, social, política y cultural del país. Por otra parte, como se señala en las Orientaciones para la inclusión de la UNESCO, (2008) la educación inclusiva constituye

un medio para promover el desarrollo personal y fortalecer las relaciones entre las personas, los grupos y las naciones. Es lógico pensar que niños que "aprenden juntos" aprendan también a "vivir juntos".

Durante las últimas décadas se han producido avances significativos en el ámbito de la inclusión, sobre todo porque ha habido una concienciación social sobre los derechos de las personas con discapacidad y se ha adoptado un mayor compromiso político plasmado en leyes y planes de actuación, así como en acuerdos a nivel mundial para alcanzar una mejor atención de estos colectivos. A este respecto, la llamada “Declaración de Salamanca”, generada en una conferencia internacional organizada por el gobierno español en Salamanca en 1994, en colaboración con la UNESCO, 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 (UNESCO, 2008).

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 las 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. Con este criterio, el proceso de inclusión de cualquier estudiante no habrá finalizado hasta que haya adquirido las aptitudes necesarias para vivir y participar en la sociedad, así como para ser capaz de ejercer un empleo (Arnaiz, 2012). En esta línea, el Comité Español de Representantes de las Personas con Discapacidad (CERMI, 2010), considera que la educación inclusiva debe abordarse desde los paradigmas de calidad educativa, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal a lo largo de todo el ciclo vital, a la par que debe proporcionar a las personas con discapacidad los conocimientos, las habilidades y las destrezas que compensen las desigualdades y desventajas de partida.

En todo caso no podemos obviar el hecho de que dos décadas después de esta primera declaración en favor de la inclusión educativa y social, todavía queda mucho camino por recorrer en un tema tan complejo e importante para la vida de las personas y para el logro

de la cohesión social. Tal y como señala 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. El concepto de educación inclusiva**

Aunque todavía está muy extendida la idea de considerar la inclusión como una manera de atender al alumnado con discapacidad en el contexto educativo formal, 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 a la raza, la clase social, el origen étnico, la religión, el género. Se parte de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental inherente a todo individuo, independientemente de las diferencias, el cual es básico para que las personas puedan realizarse y desarrollar plenamente su potencial.

### *2.1. De las Necesidades Educativas Especiales a la Integración escolar*

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 el aislamiento en el sistema educativo. La razón de ser de estos centros se basa en el hecho de considerar que hay alumnos con “necesidades especiales” que requieren una intervención diferenciada y específica, lo cual constituye 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 80 se introdujo en nuestro país el concepto de *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.

La preocupación por las respuestas individualizadas propias del modelo de la educación especial desvió la atención de la puesta en práctica de formas de enseñanza que llegasen a todo el alumnado. La importación de estas prácticas propias de la educación especial tuvo como consecuencia el desarrollo de formas de segregación, aunque nuevas y más sutiles, en el entorno de la enseñanza reglada. De este modo, la educación especial se acabó convirtiendo, en muchos casos, en una forma de ocultar la discriminación de la que eran víctimas algunos grupos de estudiantes bajo una calificación aparentemente inocente, que justificaría el bajo rendimiento y, por lo tanto, la necesidad de un régimen educativo distinto.

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 que para el mismo 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.

Por nuestra parte, compartimos las ideas sobre las evidentes deficiencias del modelo de integración y el avance cualitativo que, en su momento, se produjo hacia la inclusión, pero no estamos de acuerdo con las fuertes críticas que muchos formulan al pasado de la educación especial y a los movimientos de integración. A algunos de los que vivimos ese pasado en la escuela nos duelen especialmente esas críticas pues somos conscientes del enorme paso adelante que se dio con el proceso de integración de muchos alumnos de educación especial en los colegios ordinarios y del esfuerzo que tuvo que hacer el profesorado para afrontar la nueva situación, condicionado por la escasa preparación pedagógica y unos medios materiales y humanos muy limitados. Tal y como señalan Vega, López y Garín (2013), ese pasado inmediato está cargado de lecciones que deberíamos conocer para seguir avanzando.

## 2.2. *De la integración escolar a la inclusión educativa*

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 de 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 el mismo 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.

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.

### 2.3. ¿Cuáles son las características más relevantes de la Educación Inclusiva?

En primer lugar, la educación inclusiva se debe considerar como un principio general que guíe 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. Esta filosofía está avalada por diferentes declaraciones, convenciones e informes internacionales<sup>1</sup>.

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).

En consecuencia, vemos que 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

---

<sup>1</sup> El derecho a la educación está consagrado por el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; T. Tomasevski, *El derecho a la educación* (Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, documento E/CN.4/2004/45), Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 60º período de sesiones, diciembre de 2003; UNESCO, *The right to education: Monitoring standard-setting instruments of UNESCO*, París, UNESCO, 2008; UNESCO, *The right to primary education free of charge for all: Ensuring compliance with international obligations*, París, UNESCO, 2008; Naciones Unidas, *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Nueva York, Naciones Unidas, 2006.

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. Por ello alguna área básica para promoción de la educación inclusiva, como es la educación para la paz, no parte de eliminar los conflictos, sino de permitir que afloren como modo de manifestar esos factores diferenciales que pueden conllevar riesgo social si no son tratados.

Son muchos los factores que pueden facilitar o inhibir la promoción de las prácticas de la educación inclusiva. Algunos de los aspectos más importantes que hay que destacar y/o matizar del proceso de inclusión son los siguientes (UNESCO, 2008, 21):

- *La inclusión es un proceso.* Es decir, la inclusión debe considerarse como una búsqueda constante de las mejores formas de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y, a su vez, de sacar el máximo partido a la misma, hasta el punto de llegar a considerarla como un factor positivo que incentiva la experiencia y el aprendizaje de todos los alumnos.
- *La identificación y eliminación de barreras.* Las barreras son aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto al proceso de inclusión y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que se llevan a cabo y que al interactuar con determinados alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011). Por ello resulta básico recopilar, cotejar y evaluar información de procedencia muy variada con el objeto de planificar las mejoras de las políticas y la práctica.
- *La inclusión busca la presencia, la participación y los resultados de todos los estudiantes.* La “presencia” se refiere al lugar en el que son educados los estudiantes y al grado de asiduidad y puntualidad con el que asisten a clase; la “participación” guarda relación con la calidad de sus experiencias durante la asistencia y, por lo tanto, debe incorporar las opiniones de los propios educandos; y los “resultados” se refieren a los logros del aprendizaje en todas las áreas de estudio, no únicamente a los resultados de pruebas o exámenes.
- *Atención especial a los grupos de riesgo.* Ello apunta a la responsabilidad moral de garantizar que se siga muy de cerca a esos grupos que estadísticamente están



en una posición más vulnerable y que, en caso necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, participación y resultados en el sistema educativo.

A estos aspectos señalados por la UNESCO, cabría añadir otros propuestos por diversos expertos que entendemos como fundamentales:

- *El reconocimiento y valoración en sus grupos de referencia.* Consiste en la aceptación por parte de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las actividades sociales del grupo y/o entorno de referencia. Este aspecto es básico para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción del sujeto (Puig et al., 2012).
- *Preocupación por un aprendizaje escolar de alta calidad.* La inclusión educativa no puede quedarse sólo en un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional del alumno, sino que debe buscar un aprendizaje de calidad acorde con sus capacidades y potencialidades educativas. Alcanzar el mayor nivel posible de logro y cualificación escolar es la mejor contribución que se puede hacer para lograr la inclusión social (Echeita, 2013).

Otros aspectos significativos que caracterizan a las escuelas y los entornos de aprendizaje con una “cultura inclusiva”, serían los siguientes:

- Fomentan y apoyan los procesos de cuestionamiento y reflexión. Esos centros destacan la importancia de aunar las distintas competencias profesionales en procesos de colaboración.
- Existe cierto grado de consenso entre los adultos en torno a los valores de respeto de la diferencia y una voluntad de ofrecer a todo el alumnado el acceso a las oportunidades de aprendizaje.
- Se da un elevado nivel de colaboración del personal y la resolución conjunta de problemas. Valores y compromisos similares pueden hacerse extensivos al conjunto de los estudiantes, los padres y otros actores de la comunidad de la escuela.
- La presencia de culturas participativas. El respeto a la diversidad por parte de los docentes es percibido como una forma de participación de los niños y las niñas dentro de la comunidad escolar.

- Una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con un estilo de dirección que anima a distintas personas a participar en las funciones de liderazgo.
- La existencia de buenas relaciones con los padres y madres y con la comunidad.

Es significativo el planteamiento de Amando Vega, Manuel López y Segundo Garín, (2013, 322) donde señalan las exigencias de la educación inclusiva:

La educación inclusiva es más exigente de lo que inicialmente se piensa, pues pide precisamente las excelencias, pero para todos, y de forma especial para las personas con limitaciones, que también quieren que se respete su dignidad, se potencien sus capacidades al máximo y se les permita aportar en el ámbito social todas sus potencialidades, muchas veces desconocidas. En definitiva, las metas finales de la educación inclusiva no son otras que las comunes y propias a una auténtica educación: la autonomía -la no dependencia de las personas, a pesar de sus limitaciones- y la participación social más plena que cada uno pueda disfrutar. Por ello, la educación, o es inclusiva o no es educación.

#### 2.4. *¿Cuáles son las diferencias más relevantes entre educación integrada y educación inclusiva?*

Resulta muy clara y concreta la diferenciación de estos conceptos que realiza la ONG *Save the children's* (2002, 12), pues considera que en muchos países 'integrado' e 'inclusivo' a menudo se utilizan de manera intercambiable, como si significaran lo mismo. Sin embargo, albergan importantes diferencias a nivel de la filosofía que los sustenta. En algunos idiomas no siempre es posible hacer una distinción entre integración e inclusión, pero consideran que es útil e importante diferenciar ambos conceptos para promover prácticas más inclusivas. Las principales diferencias serían las siguientes:

- La educación integrada se preocupa porque los niños y niñas con discapacidad asistan a la escuela ordinaria (en otras palabras, el acento se pone en las tasas de asistencia). La educación inclusiva se preocupa porque los niños y niñas con discapacidad aprendan de una manera efectiva una vez que están matriculados en la escuela ordinaria (en otras palabras, el acento se pone en la calidad del aprendizaje).
- En la educación integrada el niño o niña es considerado como el problema. En el modelo individual o médico de discapacidad es el niño o la niña quien tiene que cambiar o rehabilitarse para encajar en el sistema escolar y en la sociedad. Por

ejemplo, un niño o niña sorda puede tener que usar un dispositivo auditivo y aprender a hablar para poder integrarse. Pero no se exige que los profesores/as y otros niños y niñas aprendan el lenguaje de signos u otras formas de comunicación. Un niño o niña con problemas de aprendizaje tiene que aprobar exámenes estandarizados para pasar de curso. Si no lo hace, tendrá que repetir curso o abandonar la escuela.

- En la educación inclusiva es el sistema el que tiene que cambiar, y no el niño o niña. La educación inclusiva nace del modelo social de discapacidad. Reconoce que todos los niños y niñas son diferentes y que la escuela y el sistema educativo tienen que cambiar para satisfacer las necesidades individuales de todos los educandos/as, con y sin impedimentos. Sin embargo, inclusión no significa asimilación, ni que todos sean iguales. Un ingrediente clave es la flexibilidad, para adaptarse al hecho de que los niños y niñas aprenden a ritmos diferentes y que los docentes necesitan destrezas para apoyar su aprendizaje de una manera flexible. En la mayoría de los casos, los niños y niñas simplemente necesitan una enseñanza buena, clara y accesible. Esto incluye el uso de métodos distintos para responder a las necesidades, capacidades y ritmos de desarrollo diferentes de la niñez.
- ¿La educación integrada puede llevar a la educación inclusiva? La educación integrada a menudo se acepta como un escalón que conduce a la educación inclusiva. Sin embargo, la limitación principal de la educación integrada es que, mientras el sistema escolar mantenga su rigidez, únicamente ciertos niños y niñas con discapacidad podrán integrarse. Algunos niños y niñas con discapacidad nunca podrán estar lo suficientemente ‘listos’ o ‘rehabilitados’ como para ser aceptados en un aula tradicional.

Un resumen muy claro de las diferencias entre estos conceptos es el que nos presentan Calvo y Verdugo, basado en las aportaciones de Arnaiz (2003), Moriña (2004), Carretero (2005) y Luque (2006):

*Diferencias entre integración e inclusión*

	<i>Integración</i>	<i>Inclusión</i>
<i>Marco de</i>	Normalización	Derechos humanos
<i>Objeto</i>	Educación Especial	Educación General
	Igualdad Competición Individualidad	Equidad Cooperación/solidaridad Comunidad
<i>Intervención</i>	Centrada en el alumno con NEE	Centrada en el centro y la comunidad
<i>Medidas</i>	Adaptación curricular	Currículum común: cambios organizativos y metodológicos
<i>Necesidades</i>	Son del alumno	Son de la escuela, del contexto
<i>Recursos</i>	Recursos y profesionales específicos para los alumnos NEE	Todos los recursos personales y materiales son para todos

Fuente: Calvo y Verdugo (2012, 21).

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, 103), pues la misma 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 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.

### **3. La educación inclusiva en el ámbito de la Educación Para Todos**

La iniciativa Educación para Todos (EPT) es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Surgió en la Conferencia Mundial sobre Educación celebrada en Jotimen (Tailandia), la cual reunió a representantes de 155 estados y quedó plasmada en el documento “Declaración Mundial de Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (UNESCO, 1990), en el que se presenta un compromiso para que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños, niñas, jóvenes y adultos se satisfagan realmente en todos los países. Diez años después, en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (Senegal), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015, plasmados en el documento “Educación para Todos: Satisfaciendo nuestros compromisos colectivos” (UNESCO, 2000). Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado deben colaborar para cumplir con los objetivos de la EPT. Bajo este marco “La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” adoptada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, celebrada en Salamanca, en 1994, constituyó un hito fundacional al entender, conceptualizar, compartir y diseminar el concepto de educación inclusiva, marcando el inicio de un cambio de paradigma (UNESCO, 1994).

La EPT se plantea como objetivo universalizar el acceso de todos los niños, jóvenes y adultos a la educación y fomentar la equidad. Para ello se entiende que es fundamental identificar los principales obstáculos que tienen que superar algunos grupos para acceder a las oportunidades educativas, así como los recursos disponibles y ponerlos a disposición de todos. Con ello se pretende conseguir que todos los educandos tengan acceso a una educación básica de calidad. La educación inclusiva supone un avance hacia esta EPT, capacitando a las escuelas y centros de enseñanza, en general, para que puedan atender a todos los educandos, pero prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han estado excluidos de las oportunidades de educación (Operti, 2009).

Uno de los conceptos clave en el planteamiento de La Educación para Todos es el de equidad, que a veces se ha interpretado en el sentido de que todas y todos deben ser tratados de igual manera. Si nos basamos en esta interpretación del concepto se supone

que los estudiantes podrán adaptarse a sistemas educativos y currículos homogéneos, independientemente de sus diferentes habilidades y circunstancias. Pero esta interpretación ha sido modelada por culturas, valores y contextos de aprendizaje. Según Ainscow et al. (2006), la equidad puede ser vista como: (a) tratar a todos y todas de igual manera; (b) minimizar la discrepancia entre grupos sociales situando los logros de los menos favorecidos al mismo nivel de aquellos de los grupos más favorecidos; (c) lograr un estándar común para todos los estudiantes - por ejemplo, alfabetización y conocimientos de aritmética básicos -, y (d) satisfacer las necesidades de todos los individuos a través de una atención diferencial a fin de tomar en cuenta la diversidad de perfiles de los estudiantes.

Es esta última dimensión de la equidad la que entendemos ajustada al modelo de educación para todos (EPT) en la medida que impulsa el logro de sistemas educativos equitativos y de calidad. La calidad de la educación no debe medirse únicamente por la adquisición de conocimientos o de competencias, sino también en función de los derechos humanos y la equidad. Los procesos educativos deben ser equitativos, integradores y adaptados a las situaciones locales, pues cuando el acceso a la educación, o el proceso en sí mismo, se caracteriza por la desigualdad entre los sexos o la discriminación hacia grupos específicos por motivos étnicos o culturales, se conculcan los derechos de las personas y los grupos en cuestión. Por ello todo progreso hacia la equidad constituye una mejora de la calidad, y la búsqueda de la misma debe estar en el núcleo de la construcción de una sociedad inclusiva (Acedo, 2008).

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de 2015 examinará hasta qué punto el movimiento de Educación para Todos (EPT) ha contribuido a garantizar que todos los niños, jóvenes y adultos puedan ejercer su derecho a recibir una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje. El informe proporcionará una evaluación definitiva de ámbito mundial de los progresos generales logrados en la consecución de los seis objetivos de la EPT que se fijaron en Dakar (Senegal) en el año 2000 y prestará especial atención a las diferencias que separan a quienes se beneficiaron de ese esfuerzo y a los que no. Esta evaluación proporcionará un marco de referencia para las metas y estrategias de los programas educativos posteriores a 2015.

Pensamos que es loable el esfuerzo de la UNESCO por intentar que el concepto EPT refleje un enfoque educativo global en el que se reconozca y valore la diversidad humana,

y con ello sacar a la educación inclusiva del marco estrecho de una educación para minorías, pero tal y como señala Echeita (2013: 104) resulta preocupante la proliferación y consiguiente dispersión de esfuerzos, ya sean teóricos, investigadores o prácticos, que hoy se observa en torno a estos conceptos:

... la propia UNESCO - que tanto hace al respecto-, desde el momento en que no consigue aunar dos de sus principales iniciativas, con muchos más elementos en común que diferencias, como es, por un lado el programa de Educación para Todos y por otro el de la Educación Inclusiva. Pero tampoco con otras de más tradición como la de la Educación Intercultural, la Educación Antirracista, o la Educación para la Paz.

#### **4. Un currículo para todos**

El currículo es 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.

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, al objeto 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 les rodea, entienden e integran algunos de los logros más significativos de la humanidad. En este sentido, un currículo para todos significa sólo 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 supone 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 también en el sistema de evaluación y en la acreditación de los estudios.

A este respecto es “chocante” que en nuestro país se hable de “fracaso escolar” señalando que aproximadamente el 30% del alumnado no consigue el título de Educación Secundaria Obligatoria. En este “paquete” se incluye, por ejemplo, a un alumno con síndrome de Down que dentro del sistema ha conseguido aprender a leer textos sencillos de una manera comprensiva, a redactar pequeños textos, a realizar las operaciones matemáticas básicas, a resolver problemas sencillos, a expresar emociones y, sobre todo, a relacionarse con sus compañeros de clase y centro de un modo natural y fluido. Este chico, con la dedicación y el trabajo de toda la comunidad educativa ha conseguido unos logros que serían impensables sin un modelo inclusivo y, sin embargo, a efectos de acreditación ha fracasado, como lo demuestra el hecho de no tener un título de educación básica que le abriría la puerta a otras opciones sociales y educativas (Pérez, 2009). Esta situación, en nuestro país es evidente que se va a agravar con las nuevas reválidas previstas en la LOMCE, tanto para Educación Primaria como para Secundaria y Bachillerato. En Educación Primaria los resultados de la misma sólo tendrán valor informativo, pero en Secundaria se puede constituir en una barrera infranqueable para que muchos alumnos y alumnas obtengan el título básico de la educación obligatoria y, con el mismo, el acceso a otras opciones educativas o del ámbito laboral.

Por ello consideramos que es básico 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 éstos 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.

Precisamente uno de los principales inconvenientes para lograr una educación inclusiva se encuentra en la existencia de currículos sobrecargados de información y de contenidos disciplinares, demasiado académicos y fuertemente permeados por los exámenes; en el abuso de los modelos de transmisión de información, así como en la falta de articulación



institucional, curricular y pedagógica entre la educación primaria y la secundaria. También resulta muy problemática la introducción en el currículum 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, y aún 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.

## **5. El papel de los docentes en la educación inclusiva**

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, 2005; 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 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 la misma 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, metodologías de trabajo, así como ofrecerse apoyo mutuo. También ayuda al centro a establecer líneas de interdisciplinariedad, pues al pasar un mismo profesor de apoyo por varias clases, facilita la coordinación e interconexión entre diferentes áreas de conocimiento (Durán y Miquel, 2004).

La implementación de un sistema de evaluación del profesorado - en este momento inexistente en nuestro país fuera del ámbito universitario - resulta imprescindible si queremos avanzar hacia una educación de calidad. La administración educativa tiene la obligación de exigir "buenas prácticas" de todos los docentes y, en el caso de no producirse, debería garantizar el derecho del alumnado a recibir una educación de calidad. Esto no será posible si no se implementa un sistema de evaluación del profesorado que aporte información válida sobre su nivel de desempeño.

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

En todo caso, pensamos que es mucho lo que queda por hacer en lo referido a la formación y apoyo que necesita el profesorado, pues en muchos casos se siente desamparado y a veces incluso impotente ante las dificultades y retos que se le plantean. 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?

## 6. Iniciativas para la Inclusión educativa

Existen diferentes modelos de intervención que tienen el objetivo de transformar los centros escolares en centros inclusivos, entre las que cabe destacar dos: las Comunidades de aprendizaje y el *Index for inclusion*. A las mismas se podrían unir diferentes metodologías que también pretenden acercarse a la filosofía de la inclusión, como son el Proyecto Atlántida, Escuelas aceleradas, Alternativas pedagógicas o Educación democrática, entre otras. Describiremos brevemente las dos primeras.

### 6.1. Índice para la inclusión (*Index for inclusion*)

Una de las iniciativas más importantes de apoyo a la Inclusión es la creación del llamado *Índice para la inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (Index for inclusion)*, elaborado en el marco del Centro de Estudios de la Educación Inclusiva (CSEI), por un equipo internacional de investigadores, especialistas y otros agentes del sistema educativo. Está organizado como una guía a la que se puede acceder en línea en varios idiomas, y ha sido utilizado ampliamente en varios países y en numerosas escuelas. Desde un enfoque sistémico aborda de manera rigurosa, concreta y detallada el conjunto de las cuestiones que hay que plantearse y resolver para implantar una verdadera educación inclusiva. Exige una fuerte implicación personal de sus usuarios y una participación activa en todas las fases de la estrategia.

Globalmente, el Índice aborda los conceptos de inclusión y exclusión a partir de tres dimensiones interrelacionadas orientadas a mejorar la escuela: A) crear *culturas* inclusivas, B) elaborar *políticas* inclusivas, C) desarrollar *prácticas* inclusivas. Es importante tener en cuenta simultáneamente o en paralelo estas tres dimensiones, pues los autores insisten en el hecho de que la creación de una cultura de la inclusión constituye la base de la estrategia. Este Índice constituye un instrumento extraordinario de trabajo para los responsables de la educación en todo el mundo, al ser un documento muy completo, tener bases sólidas y estar redactado en un lenguaje accesible. Para muchos centros educativos constituye un verdadero Plan de Acción, una ‘hoja de ruta’ detallada, que permite avanzar en el camino de la educación inclusiva, aplicar y apoyar,

de manera gradual y concreta, cada una de las etapas necesarias para generar un cambio hacia la educación inclusiva.

## 6.2. *Las comunidades de aprendizaje*

Es un modelo de intervención educativa que implica un proceso de transformación de las escuelas que hemos heredado de la sociedad industrial en comunidades de aprendizaje que sean capaces de responder a los retos educativos que se les presentan, superando el fracaso escolar y la eliminación de los conflictos, mediante el “aprendizaje dialógico” y los “grupos interactivos” (Flecha, 2009). Pretenden, no una adaptación, sino una transformación del contexto, tal y como proponía Vigotsky (1979) y como proponen las teorías sociocríticas (Habermas, 1989; Freire, 1997) más conocidas. La escuela la conciben como una “escuela para todos” que educa y capacita a su alumnado para resolver situaciones problemáticas, para ayudar a otros y adquirir una ética de servicio comunitario.

Los integrantes de la comunidad educativa forman parte de la misma de manera activa y plena y todos se ven implicados en el proceso de inclusión del conjunto del alumnado. Ello exige la elaboración de un proyecto de centro en el que participa toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias, equipo directivo, ayuntamiento, instituciones locales, etc. Buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizan el máximo de recursos disponibles en el entorno, poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas (Gairín, 2006).

En este modelo educativo, los recursos humanos comprometidos y, sobre todo, las actitudes, la motivación y el interés por la mejora, resultan fundamentales para alcanzar los objetivos. Los beneficiarios de este trabajo colaborativo son para toda la comunidad de aprendizaje, incluida la familia y el propio contexto.

## **7. La educación para la paz como elemento clave para la inclusión educativa y la justicia social**

Construir una sociedad inclusiva precisa trabajar por una educación que cultive una cultura de paz, inspirada en una forma constructiva y creativa de relacionarnos con el fin

de alcanzar la armonía del ser humano consigo mismo, con las demás personas y con la naturaleza (Tuvilla, 2004).

La educación para la paz ha evolucionado mucho en las últimas décadas, con diversas controversias internas. Posiblemente la más vigente es aquella que se debate entre si hay que educar para la paz garantizándola en los aspectos externos a la persona, favoreciendo políticas inclusivas, legislando a favor del desarme, favoreciendo la justicia social y eliminando el trato desigual de las diferencias; o bien se trata de una cuestión más intrínseca que priorice la vivencia de una paz interna, como paso ineludible para desplegar la paz en los entornos relacionales externos. En el preámbulo de la Declaración de la Unesco aparece una clara opción ante este dilema, indicando que la paz está en la mente de las personas y es en ella donde debe ser educada. Algunos aquí optarían por ampliarla a ámbitos educativos integrales incorporando no meramente la mente, los aspectos de tipo cognitivo, sino una visión más holística de la persona en tanto que ser de emociones, afectos, sentimientos, percepciones e intuiciones. Sea como fuera, sabido es que un ambiente pacífico externo contribuye a la armonía personal, y viceversa. Así pues, ambos polos se muestran necesarios pero no excluyentes.

Las controversias intrínsecas que aparecen en los diversos caminos de la paz indican que la paz no es un término neutro ni es garantía de actitudes de quietismo o pacifismo con el peligro que entrañan todos los -ismos. Más bien se trata de un área pedagógica que, si se desea trabajar en profundidad, implica debates y controversias. Son conocidas muchas acciones en nombre de la paz que acaban recurriendo a la violencia. La misma no violencia gandhiana no deja de interpelar en temas controvertidos a quienes hacen bandera de una no violencia quietista que silencia diversas formas de injusticia social.

Las apuestas educativas por la paz se comprometen, tanto con las injusticias más estridentes y mediáticas, como con aquellas más silenciadas. Por ello defendemos una implicación transversal en materia de paz, y no meramente recluida en los ámbitos escolares, por el peligro de que cuanto se circunscribe a las paredes de la escuela acabe desvinculándose socialmente. Una apuesta por la paz implica a todos los actores sociales, desde los estamentos políticos y jurídicos hasta la ciudadanía. Así, las pedagogías que proponen gestionar los conflictos escolares desde la eclosión del conflicto, no tratando de evadirlo, son pedagogías realistas que entienden que la paz no se define como evitación, eliminación e incluso resolución de los conflictos, sino como ocasión para que el conflicto

emerja como oportunidad educativa. Paz y conflicto no son excluyentes. Una sociedad en paz no es una sociedad sin conflictos, sino aquella en la que las situaciones conflictivas pueden y deben exponerse, tratarse, mostrarse y convivir de manera armónica sabiendo que los conflictos seguirán apareciendo. De hecho, una sociedad con conflictos es muestra de convivencias plurales donde se permite la diferencia como valor y la no homogeneización de las diversidades. Por ello, las sociedades pacíficas son inclusivas en tanto que permiten que el inevitable conflicto que emerge fruto de un convivir plural, pueda incluirse en dichas sociedades sin necesidad de silenciarlo. No es de extrañar, pues, que en algunos entornos de educación social se hable del derecho a la exclusión, como reclamo ante algunas formas de inclusión que han pretendido homologar y acallar injusticias sociales. Los partidarios de este pretendido derecho a la exclusión la conciben como un valor que es contemplado dentro de las opciones libres de ciertos colectivos ciudadanos que, por opción y convicción, desean adoptar formas alternativas de vivir en sociedad.

En esta línea, la educación para la paz propone trabajar aspectos no meramente de carácter cognitivo. Son conocidas biografías de personalidades formadas en altas escuelas y con elevados estudios cuya trayectoria en bien de la paz mundial o nacional no merece ningún reconocimiento. De ello podemos deducir que saber mucho no lleva necesariamente a acciones justas o con un elevado compromiso social. Recientes estudios neurocientíficos nos indican que las acciones son más impulsadas por impactos emocionales que por saberes cognitivos. El mismo sentimiento de pertenencia a un grupo está más vinculado con una afiliación de tipo emocional de carácter empático por el hecho de compartir unas mismas apetencias o gustos, que con el hecho de tener muchos conocimientos sobre la historia, orígenes o saberes de dicha agrupación. La pertenencia familiar se gesta de modo intrauterino y a través de los primeros vínculos afectivos, más allá de que luego las circunstancias lleven a crecimientos y desarrollos a distancia. Nuestras acciones y reacciones se rigen más por componentes emocionales de nuestra mente que por aquellos de carácter racional.

De ahí que sepamos que las respuestas de tipo visceral, menos pensadas y sentidas, son más fácilmente violentas y crispadas. El estrés, por lo tanto, es un factor nocivo para aplicar estrategias de paz en la gestión de los conflictos. Ello supone permitir los ritmos personales diversos y, por tanto, que emerjan más las diferencias y se eleven las

dificultades educativas en marcos contextuales como los de las aulas, donde la diversidad es más elevada si optamos por facilitar la aplicación de estas pedagogías. Por ello, toda apuesta educativa en pro de la paz priorizará pedagogías de la reflexividad, tanto en cuanto a la creación de espacios para la reflexión previa a la acción como de propuestas de espacios de pensamiento y consideración de uno mismo, desde el trabajo de la interioridad.

En este sentido, las pretendidas ventajas del multitask al que nuestra sociedad nos somete y que en muchos ámbitos escolares también propiciamos, no son garantía de espacios relacionales pacíficos. Si bien es cierto que el cerebro humano está muy capacitado para realizar diferentes tareas al mismo tiempo, y más si lo vamos entrenando en esta dirección, dada su plasticidad, también es cierto que la eficiencia de dichas acciones puede ir en detrimento de la calidad. La atención se divide en diferentes frentes, de tal modo a menudo tenemos muchos alumnos capaces de muchas cosas al mismo tiempo, pero cuya concentración ha disminuido en picado y cuyo estrés se ha incrementado. Con ello, el riesgo de que emerjan conductas violentas va en aumento. Toda escisión conlleva desequilibrio –en este caso interno-, del cual más fácilmente surgen comportamientos impulsivos por falta de atención y de centrarse en una tarea o en uno mismo. La dispersión aparece como un valor cuando tenemos alumnos sobreestimulados, pues un exceso de estimulación lleva a una falta de deseos por aquel peligro de avanzarse a lo que puede preguntarse o desear al niño/a o joven anticipándose a que surja en él su estímulo. La infancia y adolescencia actuales presentan apatía generalizada. Esta desgana en ocasiones tiene su origen en un exceso de estímulos que se han saciado de forma precipitada sin permitir que puedan ser ocasión para desarrollar una pedagogía del esfuerzo. De ahí que las acciones ciudadanas de implicación social y de compromiso por las causas de injusticia no surgirán con tanta frecuencia.

Por ello, educar para la solidaridad supone planificar acciones de educación para la paz que permitan conocer realidades de injusticia ante las que puedan emerger sentimientos morales de indignación, remordimiento o resentimiento (Scheler, 2003), pero que en todo caso se alejen de un sentimiento moral de indiferencia que muy difícilmente llevará a ninguna acción. Aún cuando sabemos que el movimiento social del 15-M se apoyaba en ese sentimiento moral de la indignación (Hessel, 2011), el mismo Hessel no tuvo tanto éxito en su segundo tratado “Comprometéos” donde invitaba a esa misma ciudadanía



indignada a realizar acciones cuya participación social se implicara en el bien común, más allá del bien individual. Ello requiere ciudadanos adultos que no esperen de un estado materno-paternalista respuestas a sus problemas, sino con implicación directa desde formas autogestionarias. Las aulas son espacios educativos para que emerja esta capacidad de indignación comprometida, implicada, adulta en relación a los compromisos que a cada edad pueden ir liderando niños, niñas y jóvenes. Para ello deberán encontrar proyectos educativos que les permitan ese margen de implicación y a su vez de contribución a la gestión de las propuestas escolares, contribuyendo así a su crecimiento autónomo. También requiere de políticas educativas suficientemente valientes para permitirse aflorar pedagogías de la pregunta más que pedagogías de la respuesta, donde el rol del profesor no sea el de apropiarse conocimientos a modo capitalista, en la línea de la educación bancaria que señalaba Freire (1984), sino el de gestionar el conocimiento no meramente racional –también emocional, perceptivo, afectivo, intuitivo, artístico, humanístico- con la finalidad de generar más preguntas que respuestas. Uno de los indicadores de una buena educación para la paz será que puedan surgir experiencias pedagógicas donde se pongan en juego las controversias, donde las ocasiones de disparidad sean oportunidades de aprendizaje y donde la diversidad se incluya dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello las pedagogías de la atención favorecen que se hagan perceptibles situaciones humanas de vulnerabilidad, de fragilidad y de desequilibrio social y exclusión. Vivir en este estado de alerta, de que no pasen desapercibidas las desigualdades sociales, requiere de un aprendizaje pedagógico partiendo de los conocimientos que la misma neurociencia nos ofrece. Incrementar las conexiones neuronales, sin caer en el peligro de la sobreestimulación, puede contribuir a evitar las pedagogías de dormición que algunas sociedades defienden sutilmente en aras de una paz de quietismo.

La contribución de la educación para la paz a las apuestas de inclusividad social, en esta línea, viene determinada por detectar procesos de exclusión. Para dicha detección cabe promover pedagogías de la atención, que permitan percatarse de todo tipo de desequilibrios sociales más allá de los más mediáticos, y poner en evidencia situaciones de exclusión social, focalizando esfuerzos pedagógicos hacia la percepción y la deferencia versus la indiferencia. Será este el paso para promover espacios educativos donde la solidaridad ciudadana adquiera significatividad en tanto que el rostro de cualquier alteridad devenga también significativo.

## 8. De la educación inclusiva a la solidaridad ciudadana

La construcción de una sociedad inclusiva, en la que prime la solidaridad y la cohesión social, y en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, pasa necesariamente por la consolidación de un modelo de educación inclusiva. La educación es un recurso fundamental para avanzar hacia estos modelos de sociedad inclusiva, pero tampoco podemos caer en la ingenuidad de pensar que su sola presencia nos permitirá paliar los procesos de exclusión social, ni en los casos de extrema pobreza, ni en otros menos dramáticos (Bonal, Esombra y Ferrer, 2004). Lo paradójico de esta situación es que siendo la educación cada vez más necesaria para la inclusión laboral y social es, al mismo tiempo, claramente insuficiente (Bonal y Tarabini, 2012).

En nuestro país, la crisis económica ha acentuado en gran medida las diferencias sociales y la desigualdad. Los datos recogidos en el barómetro social de España, señalan que en estos años la desigualdad de riqueza se ha disparado un 60% (mientras el cuartil -25%-de hogares más ricos aumentó su patrimonio en un 45%, el cuartil más pobre lo redujo en un 5%; de esta manera, la ratio de desigualdad -que se obtiene de dividir el patrimonio de los cuartiles más rico y más pobre- subió de 33 en 2002 a 39 en 2005, 48 en 2008 y 51 en 2011), llegándose a la conclusión de que con la excepción parcial del ámbito de la salud, todos los índices sintéticos elaborados por el Barómetro social muestran que en 2012 se ha producido un retroceso significativo en las condiciones de vida, de un nivel desconocido en la serie estadística iniciada en 1994. Ello se traduce en que alrededor de 12,7 millones de personas en España están en situación de pobreza y exclusión social. Más allá de las especulaciones gubernamentales acerca del “final de la crisis” y el “inicio de la recuperación” parece claro que un par de décimas de incrementos del PIB o unos pocos puestos de trabajo más resultan del todo insuficientes para superar el deterioro producido en los distintos ámbitos de la vida social por las políticas escogidas para afrontar esta crisis. Es por tanto patente que han aumentado las desigualdades y el empeoramiento de las condiciones de vida de muchas personas a consecuencia de la crisis económica y de las políticas emprendidas para paliarla.

Es evidente que de esta realidad no se puede salir si no se recurre a la solidaridad y al reparto más equitativo de la riqueza. Alain Supiot (2014) en un interesante artículo titulado “*La solidaridad, ni asistencia ni caridad: el fundamento de la ciudadanía social*”

presenta la solidaridad como la base del desarrollo humano, como una cuestión de justicia y cohesión social, como un signo de solidez ciudadana. En este sentido, “«ciudadano» y «ciudadanía» son palabras llenas de significado. Hablan de respeto, de derechos, de dignidad” (Fraser and Gordon, 1992, 65), sin embargo, echamos de menos en este discurso de la ciudadanía “ideas como solidaridad, reciprocidad no contractual e interdependencia, que son fundamentales para la construcción de una ciudadanía social humana” (Fraser and Gordon, 1992, 80).

Según Durkheim (1987) los lazos de solidaridad se correlacionan con determinados tipos de sociedad. Durkheim introdujo los términos "solidaridad mecánica" y "solidaridad orgánica" como parte de su teoría de la evolución de las sociedades en la división del trabajo en la sociedad. Observó que en las sociedades preindustriales se observa una “solidaridad mecánica” entre las personas de la misma comunidad; la cohesión y la integración viene de la homogeneidad de los individuos-personas que se sienten conectados a través de un trabajo similar, la formación educativa y religiosa, y el estilo de vida. En esta forma de solidaridad, basada en la semejanza, existe un vínculo directo entre el individuo y la sociedad de pertenencia, compartiendo el sistema de creencias y valores que constituyen la conciencia común del grupo. En este tipo de sociedad, es la semejanza lo que asegura la cohesión social; por tanto, es una cohesión “frágil” porque no se basa en personalidades diferenciadas que a través del consenso refuercen sus condiciones de coexistencia pacífica en el todo social. Durkheim plantea que con la aparición de las sociedades modernas industriales, la interdependencia generada por la división del trabajo y la complementariedad entre las personas aparecen nuevas formas de relación, generando de este modo una solidaridad orgánica. En ellas el vínculo entre el individuo y la sociedad es indirecto, ya que se encuentra unido a la sociedad a través de su vinculación en su interior con instituciones específicas y con otros individuos con los que interactúa. Es así que la sociedad aparece ante todo como un sistema de funciones características, diferenciadas, especiales y coordinadas entre sí en el marco de la división del trabajo. En las sociedades modernas se acentúa la individualidad de la persona y su relativa autonomía respecto al todo social. Su carácter orgánico refleja una idea de organismo social complejo en el que los individuos que forman parte de ella asumen de modo coordinado funciones específicas y diferenciadas. En las formas de solidaridad orgánica existe una interdependencia entre los individuos puesto que tienen un mayor grado de autonomía respecto al grupo, formando una esfera propia de acción, pero al

mismo tiempo la división del trabajo y la separación de funciones es la fuente o condición de equilibrio social.

Ahora bien, interesa precisar que en el pensamiento de Durkheim ambos tipos de solidaridad (que reflejan distintos principios de integración social) no son enteramente excluyentes entre sí. Entre otras cosas, porque se trata de «tipos ideales» y, en relación a ello, porque en realidad no pueden encontrarse en una sociedad en la que ambos tipos no estén presentes de algún modo y con una cierta intensidad. Lo que será necesario entonces es precisar cuál es el tipo de solidaridad predominante. Según José Luis Monereo, (2008) en las sociedades modernas, las actuales, predominará, sin duda, la cohesión basada en la unidad funcional, esto es, en la integración obtenida por lazos de interdependencia mutua y funcional (unidad social basada en las diferencias coordinadas funcionalmente entre sí), más que en el hecho de compartir un sistema de creencias y valores (unidad basada en la semejanza).

El problema de la cohesión social se manifiesta de modo realmente distinto en los tipos de sociedad contrapuestos basados en la solidaridad mecánica y en la solidaridad orgánica, con el trasfondo del análisis de los fenómenos colectivos. Concretamente, en las sociedades consideradas orgánicas, la acusada división del trabajo se ve acompañada, sin embargo, de una interdependencia funcional. En ellas –como tipo social ideal- se refuerza la autonomía individual, y se debilita la homogeneidad y la conciencia colectiva y, por ende, la cohesión. Por todo ello, entendemos la solidaridad ciudadana como uno de los elementos que posibilita esta cohesión social.

Como afirma Agustín Domingo (1997), la solidaridad no es un valor que se ha puesto de moda repentinamente; se trata de un valor que tiene antecedentes en dos conceptos importantes para el estoicismo, la "pietas" y la "humanitas", por los que se expresaba el sentimiento de obligación con quienes se tenían vínculos de sangre o de pertenencia a la comunidad humana. Actualmente, se plantea la solidaridad desde una cultura de la colaboración deseable, dependiendo de las posibilidades que abre la voluntad de las personas e instituciones de adquirir compromisos: “La solidaridad es, pues, un valor que debe ser entendido como condición de la justicia, y como aquel ideal que, a su vez, viene a compensar las insuficiencias de la práctica de esa virtud fundamental. Es condición, pero, sobre todo, compensación y complemento de la justicia, es un valor y una práctica que está más acá pero también va más allá de la justicia” (Escámez, 2004, 6). Es necesario

hacer hincapié en esto que los expertos han decidido llamar “sociedad aumentada”. El trabajo realizado por García, Hoyo y Fernández (2014) demuestra que las redes sociales han cambiado la forma de entender la movilización ciudadana, social y solidaria de los jóvenes. Los resultados ponen de manifiesto porcentajes significativos de participación solidaria exclusivamente on-line, si bien se observa que más del 80% de los jóvenes, de una u otra forma, participan en las acciones a las que se les convoca a través de redes sociales. El estudio examina también las formas de participación en acciones solidarias y la influencia de factores como la proximidad geográfica, social o emocional sobre la participación on-line y off-line: “La sensibilidad solidaria se desvanece entonces en una actitud difusa, más propensos a vivir en un mundo virtual al otro lado del ordenador, que en el mundo real al otro lado de la ventana, dispuestos a clamar por la voz planetaria mientras nos mostramos impasibles ante la miseria que tenemos a nuestro alrededor, y que nos resulta ajena. Para que esto suceda, la promoción de un compromiso solidario efectivo exige comenzar por un descentramiento del yo, que ayude a captar posibilidades de acción en los entornos reales donde se desarrolla la vida cotidiana, la escuela, la familia, el barrio, la localidad, y a partir de aquí proyectarse quizás algún día en un empeño más amplio, con conocimiento y con pasión” (Gil, Jover y Reyero, 2006, 172). Si bien es cierto que las redes sociales han contribuido a que un importante porcentaje de jóvenes participe con propósitos solidarios o cívicos puesto que ofrecen posibilidades infinitas, es necesario, como afirman García, Hoyo y Fernández (2014), superar la dicotomía que opone on-line y off-line siendo necesario asumir un compromiso y actuar conforme a ello.

Por tanto, la solidaridad adquiere su auténtica dimensión ética, como imperativo moral, cuando nos damos cuenta de que todos los seres humanos tenemos una interdependencia estructural y que tal interdependencia afecta a toda la humanidad. Esto significa que la humanidad en su conjunto tiene que ser percibida como un sistema interdependiente de relaciones económicas, culturales, políticas y religiosas. Dicho con otras palabras, concebir al ciudadano/ciudadana como sujeto independiente, autosuficiente y productor en el mercado de trabajo entra en conflicto con las demandas del mundo actual. Frente al estado de naturaleza sobre el que teorizó Rousseau, que presenta al ser humano como un ser solitario, autosuficiente y libre que, posteriormente y a causa de factores externos y fortuitos, se vio obligado a entrar en relación con otros y vivir en sociedad, se presenta el ser humano como ser relacional, emocional y vulnerable siendo imprescindible la

solidaridad: “Es pertinente asumir que el ser humano y el planeta en el que habita es vulnerable, y cuestionarnos sobre quienes tienen la responsabilidad de hacerse cargo de los y las ciudadanas que necesitan apoyos para su desenvolvimiento individual y colectivo, y del cuidado por el desarrollo sostenible del planeta” (Vázquez y López, 2011, 169).

Bajo estas premisas, la interdependencia tiene que ser asumida como una realidad objetiva que nos demanda imperativamente solidaridad ciudadana, factor clave para lograr la acción colectiva e inclusión social puesto que al tomar conciencia de que nuestra vida, decisiones, acciones e incluso pensamientos están conectados e interconectados con toda la humanidad se lleva a cabo un ejercicio de compromiso, pasando a la acción para modificar aquellas situaciones injustas o de desventaja, creando redes relacionales basadas en la reciprocidad, interdependencia y confianza, aspectos imprescindibles para el buen funcionamiento de cualquier comunidad y sociedad democrática. Así pues, las necesarias pedagogías del cuidado emergen con mayor relevancia ante la constatación de la interdependencia humana, de tal modo que la corresponsabilidad para con todos y con el planeta mismo vincula ya de entrada hacia unos compromisos compartidos a ejercer de modo colectivo. Estas prácticas para la corresponsabilidad y el cuidado pueden trabajarse desde propuestas curriculares transversales y desde políticas ciudadanas comprometidas con la dimensión solidaria de la ciudadanía, como antídotos ante la exclusión social.

En síntesis, con el fin de asegurar nuestra supervivencia y la supervivencia de la humanidad defendemos como necesario posibilitar que varones y mujeres sean educados para una autonomía moral anclada en la solidaridad ciudadana. Sólo de este modo será posible la paz, el desarrollo sostenible y el equilibrio ecológico, alcanzándose así sociedades a la altura de la dignidad humana:

La solidaridad no es simplemente un sentimiento sino también un modo de ser, se trata de un elemento estructural de la vida moral y tiene que adquirirse como una dimensión de la personalidad moral. La solidaridad es una virtud que engarza la vida privada con la vida pública, la moral personal con la moral social, ya que se trata de un modo de ser en común con los otros (Escámez, 2004, 6).

## **9. Luces y sombras en la construcción de sociedades inclusivas: los retos del s.XXI**

No cabe duda que las conferencias internacionales reseñadas en los puntos anteriores 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 tampoco queremos transmitir la sensación de que existe un gran consenso internacional sobre el significado y alcance de este concepto, pues lo cierto es que conviven una gran diversidad de miradas y perspectivas sobre la educación inclusiva, lo cual contribuye a restarle fuerza (Ainscow, Booth y Duson, 2006). En todo caso, con una mirada más positiva, tal y como señala Gerardo Echeita (2013) conviene resaltar que la diversidad de puntos de vista y/o perspectivas que se dan en este momento sobre la educación inclusiva, no significa necesariamente desacuerdo, sino más bien complementariedad.

Un problema importante está en que las diversas declaraciones nacionales e internacionales, traducidas en texto, 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 ha 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 reducen los medios dedicados a la enseñanza pública, lo cual implica mayor número de alumnado por aula, menos profesores, menos dinero para formación permanente, 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 del mismo sin el título mínimo de la 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 el coste económico 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).

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 la



misma argumentando que la igualdad no es necesariamente un valor deseable en una sociedad 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, 2002; 2003).

Las múltiples investigaciones y análisis realizados en los últimos años sobre la educación inclusiva muestran que las ventajas de la misma comparadas con las de la educación especial son reales. Pero la mayor parte de los mismos, 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, 37 años después del informe Warnock (1978)<sup>2</sup> 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 o 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.

También hay que tener en cuenta, tal y como plantea Echeita (2013), que los procesos de inclusión y exclusión educativa mantienen entre sí una relación dialéctica que provoca una permanente tensión, de forma que a veces se avanza en la inclusión educativa de algunos alumnos y se retrocede en la de otros, o se reducen algunas barreras que limitan

---

<sup>2</sup> El informe Warnock fue realizado en 1978 en el Reino Unido por una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock y modificó radicalmente el concepto de educación especial. En dicho informe se estableció la denominación de *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 a una nueva concepción que evitaba el lenguaje de la deficiencia y situaba en la propia escuela una buena parte de la responsabilidad sobre el 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*.

la presencia o la participación de ciertos alumnos (por ejemplo con políticas de escolarización más inclusivas), pero se refuerzan otras que les perjudican (por ejemplo, a través de modos de evaluar más uniformes para mejorar el rendimiento). Esta dialéctica nos lleva a configurar uno de los aspectos definatorios de la inclusión, cual es su carácter dilemático. Con todo lo dicho hasta aquí, a nadie puede escapársele 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 funcionamiento de los sistemas educativos, en los currículos y en las prácticas de clase. Es evidente que este proceso tan complejo tiene que 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 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 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. No perdemos la esperanza de que, como señala Pilar Arnaiz (2012) la educación inclusiva contribuya a desarrollar una sociedad más cohesionada, solidaria, libre, inclusiva, democrática y en paz, en la que todos asumamos el respeto a la diversidad.

## Referencias bibliográficas

- ACEDO, C. (2008) Educación inclusiva: superando los límites. Dossier Educación Inclusiva. *Perspectivas*, XXXVIII (1), 5-16.
- AINSCOW, M. (2005) La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- AINSCOW, M. y CESAR, M. (2006) Inclusive education ten years after Salamanca: *Setting the agenda*. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- AINSCOW, M., BOOTH, T.; DYSON, A. y otros (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York, Routledge.
- ARNAIZ, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Aljibe.
- ARNAIZ, P. (2012) Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- BONAL, X., ESOMBRA, M.A. Y FERRER, F. (2004) *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Ed. Mediterrània.
- BONAL, X. y TARABINI, A. (2012) El derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 10-15.
- BURGUET, M.; BUENO, D. (2014) *Educació per a una cultura de pau. Una proposta des de la pedagogia i la neurociencia*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- CALERO, J.M. y FERNÁNDEZ, M. (2012) Los costes del abandono escolar prematuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 427, 80-83.
- CALVO, M. I. y VERDUGO M.A. (2012) Educación inclusiva ¿Una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.
- CARRETERO, M. A. (2005) Mas allá del año europeo de la discapacidad 2003. De discapacitados a capacitados. *Educación Especial para profesores*. León, Universidad de León.
- CERMI (2010) Comité español de Representantes de Personas con Discapacidad. Manifiesto por una educación inclusiva, real y efectiva. Consultado el 20 de marzo de 2015. [boletin.cermi.es/render.aspx?fichero=625](http://boletin.cermi.es/render.aspx?fichero=625).
- 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). Consultado el 16 de enero de 2015. <http://www.juntadeandalucia.es/>
- CONNOLLEY, S y SARROMAA, R. (2009) Tocqueville on democracy and inclusive education: a more ardent and enduring love for equality than for liberty. *European Journal Of Special Needs Education*, 24 (3), 231-243.
- DOMINGO, A. (1997) Acción voluntaria y acción política. El anhelo de una democracia sin fronteras. *Tiempo de paz*, 45, 45-57.
- DURAN, D. y MIQUEL, E. (2004) Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331,73-76.
- DURKHEIM, E. (1987) *La división del trabajo social*. Madrid, Ediciones Akal.
- ECHETA, G. (2013) Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Consultado el 24 de marzo de 2015. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf> el 24/03/2015
- ECHETA, G. (2010) Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España, en ARNAIZ, P., HURTADO, Mª D. y SOTO F. J. (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.
- ESCÁMEZ, J. (2004) La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encounters on Education*, 5, 81-100.
- FLECHA, R. (2009) Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.

- FRASER, N. y GORDON, L. (1992) Contrato versus caridad: una reconsideración de la relación entre ciudadanía civil y ciudadanía social, *Isegoría*, 6, 65-82.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogía da Autonomía. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, S. y CÉSAR, M. (2002) Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope?" *Educational and Child Psychology*, 19(2), 76-96.
- FREIRE, S. y CÉSAR, M. (2003) Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies". *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- GAIRÍN, J. (2006) Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, 41-64.
- GARCÍA, M., HOYO, M. y FERNÁNDEZ, C. (2014) Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, XXI (43), 35-43.
- GIL, F., JOVER, G. y REYERO, D. (2006) La educación de la sensibilidad solidaria desde la reconstrucción de la memoria lúdica. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 153-174.
- HABERMAS, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid. Cátedra.
- HALINEN, I. y JAERVINEN, R. (2008) En pos de la educación inclusiva; el caso de Finlandia, Dossier Educación Inclusiva. *Perspectivas*, XXXVIII (1), 97-127.
- HESSEL, S. (2011) *¡Indignáos!* Barcelona, Destino.
- LEDESMA, N. (2013) Introducción. Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis, en CHISVERT, T.; ROS, A. y HORCAS, V. (eds.) *A propósito de la inclusión educativa*. Barcelona, Octaedro, 17-26.
- LUQUE, D. J. (2006) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad: Análisis de casos prácticos*. Archidona, Aljibe.
- MONEREO, J. (2008) El pensamiento político-jurídico de Durkheim. Solidaridad, armonía y democracia. *Revista de derecho constitucional europeo*, 10, 387-434.
- MORIÑA, A. (2004) *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga, Aljibe.
- MULLER, J. M. (2013) *La no violència a l'educació*. Barcelona, Institut Català Internacional per la Pau.
- NAVARRO, D. y ESPINO, M.A. (2012) Inclusión educativa ¿Es posible? *Edetania*, 41, pp. 71-81.
- OPERTTI, R. (2009) La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. *XV Coloquio de Historia de la Educación*. Universidad Pública de Navarra (Pamplona, 2009). Consultado el 12 de enero de 2015.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2009/0906Pamplona/Simposio\\_Pamplona-09\\_presentacion.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0906Pamplona/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf).
- PARÍS, S. (2009) *Filosofía de los conflictos*. Barcelona, Icaria.
- PÉREZ, C. (2009) *Valores y normas para la convivencia en el aula*. Madrid, E.O.S.
- PINKER, S. (2012) *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona, Paidós.
- PUIG, J.M., DOMÉNECH, I., GIJÓN, M., MARTÍN, X., RUBIO, L. y TRILLA, J. (2012) *Cultura moral y educación*. Barcelona, Graó.
- PUIG, M. y MORALES, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282.
- SAVE THE CHILDREN'S, (2002) *Schools for All: Including disabled children in education*. Traducido al castellano por Susana Carreras en 2003. Consultado el 15 de enero de 2015.  
[http://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools\\_for\\_all\\_span.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools_for_all_span.pdf).

- SCHELER, M. (2003) *Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética*. Barcelona, Granica.
- SHAEFFER, S. (2008) *Workshop Synthesis 1: Approaches, scope and content, 48th session of the International Conference of Education*. Geneva, Switzerland.
- SUPIOT, A. (2014) La solidaridad, ni asistencia ni caridad: el fundamento de la ciudadanía social. *Le Monde diplomatique en español*, 229, 24.
- TUVILLA, J. (2004) *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- UNESCO-IBE. Consultado el 17 de enero de 2015. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/ICE\\_Synthesis\\_Report\\_WSs1\\_Eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_Synthesis_Report_WSs1_Eng.pdf)
- UNESCO (1990) *World Declaration on Education For All Meeting Basic Learning Needs* Jomtien, Thailand. Consultado 12 de febrero de 2015. [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO/Ministry of Education of Spain. (ED-34/WS/18). Consultado el 10 de febrero de 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>.
- UNESCO (2000) *Education for All: Meeting our Collective Commitments*, Dakar. Consultado 14 de febrero de 2015. [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakfram\\_eng.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml)
- 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>
- 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/BIE (2008) *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*. Consultado el 17 de enero de 2015. <http://www.ibe.unesco.org>.
- VAZQUEZ, V. y LÓPEZ-FRANCÉS, I. (2011) La ética del cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia. *Bajo Palabra, Revista de filosofía*, 167-172.
- 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.
- VIGOTSKY, L. (1979) Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- 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.