Educación Inclusiva y Cambio Escolar*

Juan M. Escudero (Universidad de Murcia)**

Begoña Martínez (Universidad País Vasco)***

Resumen

La educación inclusiva y las reformas escolares de las últimas décadas han recorrido caminos conjuntos y separados. Bajo la perspectiva del derecho fundamental de todas las personas a la educación se aboga por una educación democrática, justa y equitativa que lo garantice. La realidad de los hechos corrientes, sin embargo, muestra fracturas entre los objetivos, las políticas y las prácticas, pues hay barreras estructurales y culturales que los dificultan. Ya que la exclusión es una construcción social, política y escolar, pueden y deben acometerse acciones de esa misma naturaleza para ir logrando la inclusión como un trayecto.

Palabras clave: Educación inclusiva, significados, caracterización, controversias, evidencias de exclusión, interrogantes, barreras y propuestas culturales y políticas.

Abstract

Last decades Inclusive Education and School Reforms are moving in joint and separate paths. Education human rights perspective claims for a democratic, fair and equity policy, but current realities show important pitfalls between objectives, policies and practices. Powerful structural and cultural obstacles seriously keep preventing to achieve inclusive education goals. As the educational exclusion is a social, political and educational construction, is possible and compulsory to undertake alternative interventions in order to develop inclusive and integrated educational approaches.

* El presente artículo fue publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, N.º 55 (2011), pp. 85-105 (ISSN: 1022-6508)

** Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia. España. E-mail: jumaes@um.es

*** Universidad del País Vasco. Departamento de Didáctica y Organización. San Sebastián. España. E-mail:begona.martinez@ehu.es.

Keywords: Inclusive education, meanings, characteristics and controversies. Educational marginalization. Cultural and political questions, problems and responses.

La educación inclusiva y los cambios escolares tienen algunos puntos de encuentro, pero también desacuerdos. Ahora todas las reformas se declaran inclusivas. Sin embargo en la mayoría de ellas no es considerada la inclusión o no son capaces de evitar la exclusión ni de frenarla. La democracia, la justicia y la equidad se usan frecuentemente, pero sin combatir como es debido las dinámicas y estructuras cuyos resultados vulneran valores y principios básico. En el texto se propone una determinada concepción de la educación inclusiva, se denuncian fracturas entre sus objetivos y la realidad de ciertos hechos, concretamente en la enseñanza obligatoria española, y se aduce un par de explicaciones para comprender ese estado de cosas. A modo de conclusiones, se señalan algunas propuestas.

La educación inclusiva y el derecho fundamental de todas las personas a una buena educación: significados y controversias

La educación inclusiva ha tenido sus orígenes en la educación especial de hace unos años ampliamente superada conceptualmente ahora (García Pastor, 1993; Martínez, 2002; Arnaiz, 2003; Echeita y Verdugo, 2005; Barton, 2008; Wehmeyer, 2009). Tiene relaciones explícitas con otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga por la defensa de la escuela y la educación pública, la crítica del neoliberalismo educativo, el currículo y la enseñanza democrática, justa y equitativa. Integra, en la actualidad, claves sociológicas, no sólo psicológicas; antropológicas y culturales, no ya clínicas; políticas, éticas e ideológicas, no sólo metodológicas. Se utilizan para analizar, valorar y reconstruir, de acuerdo con ciertos valores y principios, la organización del sistema escolar y los centros, el currículo y la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. No sólo pone el foco en la inclusión, sino también en la exclusión: considerando que ambos fenómenos operan recíprocamente, precisan ser estudiados de forma dialéctica (Ainscow y otros, 2007; Escudero, 2005; Escudero, González y Martínez, 2009; Jiménez, Luengo y Tabernero, 2009).

El programa Educación para Todos de la UNESCO ha ejercido una influencia destacable, particularmente al proponer una concepción amplia de la educación inclusiva (garantizar a todos el derecho a la educación, con atención especial a los más marginados), tal como puede apreciarse de forma clara en dos publicaciones recientes (UNESCO, 2009; 2010). Al tiempo que se denuncian los previsibles impactos negativos de la crisis financiera y económica, se advierte rotundamente que las desigualdades crecientes "*tienen su origen en procesos sociales, económicos y políticos profundamente arraigados, así como en las relaciones de poder desiguales, sustentadas en la indiferencia política*" (UNESCO, 2010:9). A pesar de objetivos ambiciosos y diversas actuaciones para conseguirlos, los resultados han sido escasos: "el objetivo de llegar a los marginados se ha traducido en la negación del derecho a la educación a muchas personas, valorando que no sólo se ha

producido estancamiento sino también regresión" (UNESCO, 2010:1). Más de setenta millones de niños y niñas siguen sin escuelas, y, todavía en muchos países desarrollados donde sí cuentan con esa oportunidad, son millones los que salen del sistema sin la formación debida, justa y necesaria.

Además de ciertos consensos en torno a las propuestas de ese organismo internacional, también abundan las controversias. La noción de educación inclusiva es genérica y adolece de falta de estrategias contextuales de implementación, y, para los países menos desarrollados, queda reducida a una educación primaria insuficiente. Asimismo, es un concepto con significados, interpretaciones y apropiaciones dispares (Miles y Singal, 2010). Con frecuencia, un objeto cosmético apropiado por el pensamiento políticamente correcto (Benjamin, 2002). Incluso hay críticas más severas. Nguyen (2010), por citar una en particular, ha denunciado su dependencia funcional del pensamiento neoliberal y su utilización como un instrumento ideológico para legitimar políticas coloniales dirigidas a dividir y jerarquizar la fuerza de trabajo a escala internacional.

Diversos vectores de un marco para la discusión

Sin ninguna pretensión de cerrar el debate sobre la educación inclusiva –eso excluiría incongruentemente disputas que son necesarias – parece que hay algunos vectores que requieren análisis sin eufemismos. Que podrían denominarse ideológicos y éticos, referidos a los sujetos, políticos y económicos, relativos al gobierno y la administración de la educación, al currículo, la enseñanza-aprendizaje y el profesorado, y comunitarios.

Ideología y ética de la educación inclusiva

El reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse, sin ningún género de discriminaciones ni exclusión, a todas las personas, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico. La educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2009). Es una cuestión de valores sustantivos, no abstractos, como bien ha puntualizado Booth (2005), al mencionar equidad, participación, compasión, respeto activo de la diversidad, no basta la tolerancia, honestidad, realización de derechos, sostenibilidad. La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas. Con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares, sino en imperativos morales y de justicia social. Dicho tajantemente, como lo hace el Bristol City Council (2003) la educación inclusiva es la única educación moralmente defendible.

Los sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes debidos

Quiénes son los sujetos de la educación inclusiva y cuál es la educación, los aprendizajes, en los que han de ser incluidos, son dos asuntos que requiere una consideración propia. Ello es preciso, como argumenta Miles y Singal (2010), para no dejarnos llevar por el embrujo de las palabras sin contenidos. Dicho de forma breve, la inclusión acoge a todas las personas, todos y todas las estudiantes, pues todos son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara. Ahora bien, su foco especial de atención son aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos. Por ello, la misma fuente citada anteriormente (Bristol City Council, 2003) propone una relación como la siguiente: niños y niñas pobres, minorías étnicas y/o religiosas, asilados, ambulantes, con necesidades educativas especiales, talentosos, sujetos bajo protección social, enfermos, de familias en situación de desventaja económica, social y cultural, con riesgos de desafección a la escuela y con mayores dificultades escolares. Una advertencia: en realidad, la cuestión no sería tanto ni sólo quiénes son los sujetos de la educación inclusiva (la lista puede hacerse más extensa), sino qué políticas, sistemas escolares, centros, currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera (Martínez, 2002).

El segundo interrogante se refiere a cuáles son los aprendizajes a incluir, a ser garantizados. Un tema espinoso, ciertamente. En el panorama educativo actual, donde las competencias básicas de la educación obligatoria ocupan un lugar central y controvertido (Bolívar, 2010), cabría decir que representan, bien entendidas y practicadas, el contenido fundamental del derecho a la educación. Así lo hemos argumentado en otra ocasión (Escudero, 2005), precisamente para aclarar ciertas palabras, hacer explícito y público en qué y de qué se excluye o incluye, y qué debería hacerse en consecuencia. Conviene, sin embargo, llamar la atención sobre el hecho de que, descartado cualquier uso estandarizado de los aprendizaje, y aún más su versión mercantil y competitiva (Benjamin, 2002; Ainscow, Booth y Dyson, 2006), el marco común de las competencias ha de ser sensible a objetivos singulares, trayectorias personalizadas, realización de proyectos no reducidos a la escolarización formal y sus tiempos, sino extendidos más allá de ellos. De ese modo, la inclusión educativa ha de pensarse en conexión con la inclusión social (Bristol City Council, 2003; Echeita y Verdugo, 2005; Martínez, *en prensa*). Asimismo, y esto parece extremadamente importante, los aprendizajes en cuestión han de entenderse desde una perspectiva integral (cognitivos, emocionales y sociales). Ello exige superar cualquier obsesión por la eficacia competitiva en los resultados (aunque importan), valorando con esmero los procesos, la calidad de vida escolar. De manera que aprendizajes como el desarrollo de una imagen positiva de sí, el apoyo al sentido de capacidad, a vivencias de pertenencia e identificación, autonomía y poder, son esenciales

(Escudero, 2009; Schalock y Verdugo, 2007; Martínez, *en prensa*). Tanto la literatura sobre inclusión, como la referida más bien a la lucha contra la exclusión explícitamente en esa manera de ver y favorecer los aprendizajes.

La política y la economía de la inclusión

Si la inclusión es un tema de derechos, no de altruismo generoso y caritativo, su vector político y económico es inexcusable y ha de ser razonado y discutido. Ya lo hacía la UNESCO, como se menciona más arriba, siendo un organismo forzado a moverse en un terreno ajeno a cualquier radicalismo. Escamotear esta dimensión política, no sólo sería inadecuado conceptualmente, sino también inoperante en el terreno de las acciones y resultados (Raffo y otros, 2010). Buena parte de las barreras contrarias a la inclusión son políticas y económicas. Dentro y fuera de los sistemas escolares, hay poderes económicos, sociales y culturales que producen desigualdades injusta, marginación y exclusión; no pueden quedar al margen, se hieran o no ciertas sensibilidades más angelicales.

Las opciones ideológicas y éticas antes referidas han de descender a la cuestión de las finanzas y los recursos, su distribución justa y equitativa, y proyectarse sobre grandes decisiones que conforman, dirigen y controlan la redistribución social del bien común de la educación. Allí donde haya políticas cuyas decisiones estructurales no vayan dirigidas a erradicar, o cuando menos frenar cualquier forma de marginación, la educación inclusiva puede ser una idea maravillosa, de buena conciencia, pero casi imposible de realizar. De modo que, entonces, algunos asuntos cruciales son la redistribución justa del alumnado por la red y el mapa escolar, y lo que se haga o se omita al defender o debilitar la educación y la escuela pública. Claramente las políticas son tendencias reformistas corrientes como la obsesión por la eficacia, la eficiencia y la elevación de los niveles caiga quienes caigan en medio, la mercantilización abierta o encubierta de la educación (Ball y Youdel, 2007), la habilitación de oasis donde la educación de calidad es un privilegio al lado de guetos donde los riesgos del deterioro social y educativo son la otra cara de la moneda.

A decir verdad, la política de la inclusión no sólo atañe a las grandes fuerzas sociales y económicas. También anida en el interior de los sistemas escolares, en centros y aulas (González, 1998). Son políticas las decisiones que se toman sobre estructuras (agrupamientos de alumnos, impulso de programas, omisiones e indiferencias), así como también las dosis mayores o menores de compromiso compartido o delegado en la lucha contra el fracaso y la exclusión escolar. Los centros y los profesores son instituciones y agentes políticos. Deciden, dentro de sus propios márgenes, sobre contenidos curriculares y aprendizajes valorados y devaluados, imponen culturas hegemónicas y silencian

otras minoritarias, albergan relaciones de poder y, a veces, de subordinación en lo que se exige, cómo se enseña, cómo se evalúa y con qué consecuencias. Una buena parte del poder institucional y docente se hace trasparente en lenguajes muy queridos por la integración escolar de hace poco tiempo y, como se verá después, también por algunas de sus huellas sobre ciertas versiones y prácticas de la educación inclusiva de ahora. El lenguaje más benevolente de las "necesidades educativas especiales", no tardó tiempo en utilizarse para designar, etiquetar, clasificar y separar a "sujetos de necesidades especiales". Algo parecido ocurrió después con el lema biensonante, pero elástico y amenazador para algunos, de la dichosa diversidad. Martínez (2002) denunció la tendencia esencialista, ontológica, aplastante, del lenguaje convertido en dictámenes del tipo: "este sujeto es especial", cuando, no sólo podría ser más adecuado pedagógicamente hablando, sino también más riguroso desde un punto de vista epistemológico, otro diferente: "este sujeto está en situación de dificultad". Una barrera muy potente en contra de la exclusión es esa actitud intelectual que lleva a pensar y hacer con las dificultades escolares como si fueran presentes, cuando, en realidad, son mejor comprendidas y afrontadas en gerundio: la inclusión y la exclusión no son, sino que se van haciendo (Escudero, González y Martínez, 2009). Benjamin (2002:5) ha expuesto contundentemente las relaciones entre el poder, la cultura y las decisiones en estos ámbitos:

los instrumentos de juicio utilizados para determinar habilidades intelectuales (y escolares) que son parte de aparatos de conocimiento y poder", y sigue escribiendo, "representan una forma de subordinación intelectual que coloca a determinados estudiantes (también quizás a centros y profesores) en relaciones de subordinación formulando expectativas académicas normativas fuera de su alcance.

Gobierno y administración de la educación

Lo mismo que el vector anterior es necesario para conectar la educación inclusiva con los poderes económicos y políticos, este vector abunda en la necesidad de inspeccionar las lógicas y reglas de juego más internas a las políticas propiamente educativas y las reformas que se están promoviendo. La educación inclusiva, inscrita coherentemente bajo el amparo de derechos, no tiene nada que ver con esa máxima tan querida de la ideología neoliberal según la cual el modelo de gobierno inexcusable es la eficiencia y la asunción de responsabilidades individuales para resolver, localmente, contradicciones sistémicas. La posibilidad y los contenidos de la educación inclusiva, tal como incluso lo plantea la UNESCO (2009), no se avienen bien con determinados usos de grande principios jaleados por las reformas de las últimas décadas como la autonomía organizativa y pedagógica, y todavía mucho menos, con la tan encumbrada libertad de elección por las familias de la educación que desean para sus hijos e hijas. No hay autonomía justa si no es responsable ante valores y principios que tengan en cuenta los derechos comunes.

Tampoco es posible sin recursos, capacidades, compromisos efectivos, vigilancia de sus vulneraciones y aplicación de las medidas precisas para impulsar, por parte de la administración pública, proyectos y condiciones inclusivas con liderazgo y prioridades comprometidas. Una de sus concreciones ha de llevar a revisar modelos de relación absurdamente burocráticos entre las administraciones, los centros, el profesorado y otros agentes sociales, abogando por visiones mucho más dinámicas e inteligentes, como comunidades de aprendizaje, justamente orientadas hacia la mejora de la educación y los aprendizajes con sinergias externas e internas a los centros.

La inclusión de todos en el derecho a la educción exige, además, autonomía y responsabilidad de los centros y su personal, autonomía y capacidades para ejercerla, autonomía convertida en transformaciones internas con propósito y rendición de cuentas pública y con efectos. A fin de cuentas, la educación inclusiva no sólo supone el derecho de personas con procedencias, bases y capacidades diferentes a entrar y permanecer en las escuelas, sino también una reestructuración y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto en orden a responder a todos los estudiantes (Raffo y otros, 2010). Tiene mucho que ver, por lo tanto, con el funcionamiento interno de los centros, la dirección y el liderazgo, los compromisos y las relaciones docentes, Valores y principios inclusivos han de aterrizar también en todos estos ámbitos.

Currículo, enseñanza-aprendizaje y profesionales de la educación

Todos los vectores expuestos importan, pero todos han de girar sobre éste en particular: un currículo, una enseñanza, unos aprendizajes debidamente trabajados según valores y principios incluyentes y, naturalmente, profesores y otros profesionales que los asuman y se esfuercen en ir realizándolos. Si las políticas y formas de gobierno inclusivas comportan cambios culturales y prácticos, ello es todavía más relevante en todo lo concierne a este vector. Bajo el paraguas explícito de la inclusión, o el combate de la vulnerabilidad escolar y el fracaso, se ha elaborado un cuerpo de conocimiento pertinente, y se han documentado buenos proyectos y experiencias (Haberman, 1991; Martínez, 2002; Hayes, Mills, Christie y Lingard, 2006; Cole, 2008)

Sus mensajes coinciden en reclamar un currículo con contenidos rigurosos pero esenciales, apto para que los estudiantes descubran los modos de pensar y las herramientas cognitivas de las diferentes áreas y sus relaciones con las demás, superando la actual fragmentación curricular. Una forma de entender las dificultades escolares sin etiquetas ni estigmas, sino como retos y posibilidades de superarlas, sin rebajar indebidamente las expectativas. Una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome no sólo en consideración la diversidad tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al que responder, como un recurso valioso.

Un currículo y unos procesos de enseñanza y aprendizaje que cuestionen una *"pedagogía de la pobreza"* para los más menesterosos (Haberman, 1991), pues, de ese modo, se refuerzan las desventajas sociales, culturales, curriculares y educativas. Su alternativa es una "pedagogía rica y justa" (Cole, 2008): calidad intelectual de los contenidos, cultivo del pensamiento, conexión con la vida y el mundo de los sujetos, reconocimiento honesto y equitativo de sus debilidades y puntos fuertes, un clima escolar de trabajo exigente y con los apoyos debidos. El valor y el rigor de las tareas escolares ha de abordarse prestando suma atención a la implicación cognitiva, afectiva y social, a las voces de los estudiantes y su capacidad de decidir y responsabilizarse, a los principios de una pedagogía del cuidado, en consonancia con los aprendizajes antes señalados, que han de tomarse no tanto como objetivos a lograr con eficacia, sino como principios de actuación (Hayes, Mills, Christie y Lingard 2006; Susinos y Parrilla, 2009; Verdugo, 2009). Aunque otras tradiciones en la investigación pedagógica, como la eficacia y mejora escolar, surgieron y se desarrollaron con esquemas enfoques diferentes a los que venimos recogiendo aquí, sus aportaciones también coinciden en las apreciaciones y propuestas fundamentales (Muñoz Repiso y Murillo, 2003). Algunas implicaciones para el profesorado, asimismo, pueden verse, entre otros, en Escudero y Luis Gómez (2006), donde se abordar implicaciones para la formación del profesorado de una educación para todos, así como se alerta de algunos riesgos de ciertas políticas en curso.

Comunidad escolar y alianzas sociales

Los objetivos y la construcción de la educación inclusiva y social desbordan ampliamente a los centros y al profesorado. En la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina. Internacional de la Educación de la UNESCO se hizo bien patente en el conjunto de recomendaciones planteadas. Asimismo, en la articulación actual de la educación inclusiva y la lucha contra la exclusión, se apela insistentemente en la dirección de crear y sostener alianzas escolares, familiares, comunitarias y sociales (Parrilla, 2005). Se cuenta con relatos sugerentes de proyectos en esa dirección (Ainscow y otros, 2007; Oakes y Rogers, 2007, Flecha, 2008). La inclusión no es una dádiva bajo ninguna forma de despotismo ilustrado, sino un proyecto y un proceso que, precisamente por valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los sujetos afectados, requiere redes sociales, tejidos de apoyo y las sinergias de muchos agentes para hacerlo efectivo. Evitando que las apelaciones al protagonismo de la sociedad civil sirvan como pretexto de omisiones de los poderes públicos, es una senda de obligado tránsito sean cuales sean sus dificultades y escollos.

Con toda certeza, el horizonte de la inclusión no sólo está lejano, sino que es extremadamente arduo y complejo, como surge al considerar, aunque sólo fuera, los vectores expuestos. Es preciso, sin embargo, tomar buena nota de realidades que siguen evidenciando

exclusiones, procurar comprenderlas en lo posible y armar proyectos (caminos, trayectos sostenidos) para reducir sensiblemente su extensión y profundidad, ya que erradicarlos aquí y ahora sería inverosímil.

Fracturas profundas entre los horizontes de la educación inclusiva y la exclusión educativa que no cesa

Sin considerar balances radicalmente negativos del camino recorrido por la educación española tras la restauración democrática, aunque aún hay datos que siguen revelando un estado de cosas, no es ya incoherente con una visión idealizada de la inclusión, sino con avances y logros elementales y sostenidos en esa dirección. Además de otras reformas precedentes, todas ellas legitimadas en teoría por sus apuestas por la reducción del fracaso escolar, como la LOE (2006) que abrazó el lema de la "educación para todos y entre todos". Sin embargo, el devenir de los acontecimientos, por desgracia, no lo ratifican.

Algunos datos de situación

En todas sus etapas, el sistema educativo español tras la democracia ha sido objeto de varias reformas. El balance que cabe hacer es muy heterogéneo, con puntos favorables y otros todavía injustificables. Así, por ejemplo, ahora la esperanza de vida escolar es, según las previsiones MEC (2010a), de 17.2 años para un niño de cinco, ligeramente por debajo de la media de la OCDE (17.6) y la Unión Europea (17.7), pero un gran avance al relacionarla con la situación hace sólo tres décadas. También se han cubierto otros objetivos: La población entre 25-64 años, comparada su situación entre 1998 y 2008 (MEC, 2010a), muestra tasas de titulación en estudios postobligatorios que pasaron del 33% al 55%. En educación universitaria, se ha alcanzado una cota del 29%, más alta que la media de la OCDE (28%) y la Unión Europea (UE), 25%. Sin embargo, sólo un 22% había completado la secundaria postobligatoria, muy por debajo de la OCDE (44%), aunque hubo avances notables en 2004 respecto a 1998. Al contemplar la franja de edad entre 25-34 años, en 2008, el 65% había completado secundaria postobligatoria, quince puntos por debajo de la media OCED (80%) y diecisiete menos que la UE (82%), un 56% cursaba Bachillerato, algo por encima de los países del entorno, y 47.8% Formación Profesional, menos que la media de la UE, que fue 52.9%. En ese mismo curso, la titulación global en postobligatoria fue del 73%, bajó un punto respecto a 2007 pero siguió siendo claramente superior al 66% del 2001; por debajo, no obstante, de la OCDE (80%) y la UE (83%). Entre la distintas Comunidades Autónomas, en todos esos años y franjas de edad, las estadísticas muestran desigualdades acusadas.

La extensión y democratización de la educación, iniciada hace más de veinte años, no fue baldía. Es cierto que todavía hay distancias que reducir con la UE, desequilibrios

entre Bachillerato y Formación Profesional, lo que llevaría a unas cotas más sensata en la enseñanza universitaria, y, con toda certeza, entender y remediar desigualdades notables entre las Comunidades Autónomas. Estos tramos del sistema, con todo, no son los más preocupantes en materia de inclusión. Como por ejemplo los resultados de algunos indicadores de la educación obligatoria.

En lo que respecta a repetición de cursos, al comparar los años escolares 2001-2002 y el 2006-2007 (MEC, 2010b) se observa que en segundo de primaria se pasó desde el 2.7% al 4.3%) y en sexto, del 5.1% al 6.7%. En secundaria obligatoria, en segundo curso, se pasó del 12.6% al 16.4%, mientras en cuarto, final de etapa, el 11.4% aumentó hasta el 12.7%. La repetición, que tiene un valor sintomático y no precisamente positivo, no ha mejorado recientemente ni se ha mantenido, sino que, como tendencia, tiende a empeorar.

En lo mismo abundan otros indicadores. Las tasas de estudiantes que completan la educación primaria a la edad teórica, doce años, en el curso 1994-1995 fueron del 79.7%, mejoraron en 1999-2000, 87.5%, pero, en el 2004-2005, cayeron hasta el 84.3%: mejores que hace diez años, pero no sostenidos en los últimos cinco. Por su parte, las tasas brutas de graduación al final de la educación secundaria obligatoria fueron en 1999-2000 del 73.4%, descendieron al 71.5% en el curso 2005-06, y cayeron en 2006-2007, hasta el 69.0%. Sin podernos detener en comparaciones entre Comunidades, esas tendencias son realmente un serio problema. Finalmente, las tasas nacionales de abandono escolar prematuro, en el 2000 eran del 29.6%, en 2007 subieron hasta el 31%, y todavía fueron algo superiores en 2008 con un 31.2%. Particularmente este dato nos coloca entre los primeros de la cola, muchos puntos por encima de la media de la UE27, cifrada en el 14.9%. (MEC, 2010b). Como en otros muchos países (UNESCO, 2010), España figura entre los que muestran estancamientos e incluso retrocesos en materia de inclusión.

Conviene, además, matizar ciertas valoraciones positivas de nuestra equidad, tal como determinadas lecturas de ciertas evaluaciones sostienen. No hay datos de evaluaciones diferentes (PISA, evaluaciones nacionales de diagnóstico u otras) que dejan de evidenciar que el provecho educativo de nuestros niños y jóvenes sigue siendo muy dependiente de factores históricos sociales y familiares consabidos: nivel de formación de las familias, estatus profesional de los padres, condición de hombre y mujer, pertenencia a minorías étnicas, inmigrantes, asistencia a escuela pública o privada (Bolívar y López, 2009; Fernández Enguita y otros, 2010). Todos entran a la educación obligatoria, pero no todos logran la formación debida. El Bachillerato, cuyas tasas de matriculación, se visualizaron anteriormente, son equiparables e incluso exceden a las de muchos países del entorno, no ofrece a todos las mismas probabilidades de acceso. Calero (2008) ha mostrado que la probabilidad de matricularse, a los 16-17 años, es muy desigual según la profesión de los padres: profesionales liberales (85.3%), trabajadores manuales cualificados (52.2%), trabajadores agrícolas (36.4%), trabajadores manuales no cualificados

(27.5%). Nuestro sistema educativo ha realizado esfuerzos notables en cantidad de escolarización y democracia formal, pero lo datos anteriores arrojan un jarro de agua fría en garantías efectivas de ese derecho, en educación inclusiva a fin de cuentas.

Algunas explicaciones mirando hacia el interior de los centros escolares

Los centros y las aulas no son los únicos espacios de inclusión y exclusión. Dentro de unos y otras, no obstante, esos fenómenos se manifiesta, se cocinan, se producen y son certificados (Escudero, González y Martínez, 2009). Sin afán de proponer aquí una explicación comprensiva, queremos resaltar un fenómeno curioso, sin duda un tanto específico pero, a nuestro entender, significativo. Concierne la integración del alumnado con discapacidades en los centros ordinarios y algunos de sus efectos no pretendidos, pero paradójicamente propiciados. Este hecho es un buen ejemplo de la complejidad cultural de los cambios escolares, así como de las secuelas que pueden asociarse a algunos de ellos cuando se imponen como decretos y estructuras sin el acompañamiento ni las transformaciones necesarias, precisamente en términos culturales y prácticos.

La cultura organizativa y docente no es un elemento más, sumado a otros de los centros y el profesorado, sino que, como acertadamente indicó González (2003), los centros son cultura, y los profesores, agentes culturales. De una determinada cultura histórica y actual, con raíces internas y externas, resistente pero no estática, con elementos comunes y diferencias en su seno. Mirado con una lente cultural, el tránsito desde la segregación de personas antes dejadas fuera de los centros ordinarios a su integración dentro de ellos, y desde aquel proyecto a su acogida posterior bajo el manto de la educación inclusiva, permite, siendo breves, dos consideraciones y advertencias. La primera de ellas apunta al hecho de que, en efecto, la integración supuso un avance notable en ciertos valores y principios según los cuales a todas las personas, también a las afectadas de discapacidades especiales, les asiste el derecho a un servicio educativo normalizado, sensible y atento a sus necesidades personales, con apoyos y servicios dentro de los centros ordinarios en orden a hacerlos acogedores de estudiantes diferentes. Una filosofía, una cultura, por cierto, no descaminada en relación con el derecho universal a una educación integradora, que fue promovida desde mediados de los noventa por la administración y entusiastamente defendida por muchos investigadores e investigadoras en el contexto español. ¿Dónde surgieron fracturas? A fin de cuentas, donde siempre: los recursos humanos y materiales terminan siendo insuficientes y, más aún, la cultura reformista integradora derivó, salvo excepciones, en tolerancia y, como mucho, asimilación. No logró construir ni sostener centros, aulas y profesores incluyentes. Muchos alumnos con discapacidades entraron en los centros, pero ello no supuso la renovación organizativa, curricular y pedagógica consecuente, ni tampoco políticas más amplias de la administración y los poderes públicos realmente inclusivas. Cuando no

ocurren transformaciones culturales, tampoco las prácticas cambian sustantivamente: son relegadas, en el mejor de los casos, a espacios especiales, profesores especiales y medidas especiales. Ese es un fenómeno universalmente documentado (Petrou y otros, 2009), aunque ello no sirva de consuelo ni de pretexto. La integración llevó consigo recursos materiales y humanos como habilitación de espacios, eliminación de barreras físicas, creación de nuevos roles especializados (profesores de pedagogía terapéutica logopedas, compensatoria, servicios y profesionales externos especializados). Hubo una suma de elementos yuxtapuestos, no cambios sustantivos en las regularidades culturales y prácticas preexistentes.

El segundo asunto es, si cabe, aún más llamativo. Nuestra tesis es que, precisamente por el poder de apropiación y domesticación que las culturas preexistentes son capaces de ejercer sobre los cambios llegados de fuera, puede que no sólo logren deglutirlos y desfigurarlos, sino incluso sacar buen provecho de ellos, reforzando así las propias posiciones. En un determinado momento, el todavía más amplio paraguas de la diversidad ganó terreno al lenguaje de las necesidades educativas especiales, reservado a los alumnos de integración. De ser entendida como una excepción, se extendió como un halo, prometedor o amenazante, sobre todo el alumnado. Para algunos supuso una buena oportunidad, pero sobre otros cayó como una losa, un estigma etiquetado, una forma nueva de clasificación y, así, la justificación de otras formas de derivación y exclusión aplicada no ya a los venidos de fuera, sino a los que estaban dentro. A pesar del esquematismo de nuestro análisis, el paraguas más reciente de la diversidad (adscrito por algunos a la educación inclusiva), sirvió como un excelente pretexto para crear y aplicar un amplio abanico de programas especiales, medidas especiales, apoyos y refuerzos extraordinarios (Martínez, 2005; González, Méndez y Rodríguez, 2009). Hemos de explicar bien lo que queremos significar. No estamos cuestionando en sí "segundas oportunidades" que han supuesto para muchos estudiantes algunas atenciones que lograron remediar, a agua pasada, huellas académicas, personales y sociales negativas surgidas en su paso por las aulas ordinarias. Lo que decimos, más bien, es que esa manera de entender y tratar la diversidad ha proyectado la sombra de la integración de los discapacitados con todos sus inconvenientes sutiles de asimilación y exclusión: un currículo no adaptado, sino aminorado, una enseñanza parecida a la más arriba denominada "pedagogía de la pobreza", unos resultados escasos, devaluados dentro y fuera de la escuela, espacios especiales, programas extraordinarios, profesionales especiales, bordeando, muchas veces, la exclusión como poco (Martínez, 2005). Las culturas, las responsabilidades y las prácticas dominantes no han sufrido grandes convulsiones. Con una inteligencia sorprendente, por el contrario, se percataron de que esos elementos de la filosofía de la integración y la diversidad "acomodada", podían serles útiles para no cuestionar el orden escolar vigente, salvando de paso la buena conciencia de que así se ofrecía una "educación a la medida" de los no pueden o no quieren estudiar, y además incordian a los demás.

Otras explicaciones mirando hacia fuera

No todo es explicable, desde luego, mirando hacia dentro, hay que echar alguna mirada fuera. Sin querer caer en análisis catastrofistas, pues de ellos ya se ocupan ciertos sectores mediáticos y las fuerzas más conservadoras, con todo, no se puede pasar por alto algunos fenómenos de nuestro singular reformismo educativo de las últimas décadas. Se ha denunciado con fundamento (Escudero, 2002 y otro muchos), la riada de reformas acaecida. También, la contumacia de reformadores que, una y otra vez, sostienen, sin enmendarlo a la vista de los resultados, su exceso de confianza en que el diseño de nuevas estructuras, decretos, programas y medidas, figuras profesionales y reglamentaciones, es suficiente para promover cambios efectivos en las políticas a ras de tierra, las culturas y las prácticas. El afán reglamentista, curiosamente, ha ido acompañado de omisiones increíbles. Quizás la mayor, ha sido la penosa formación inicial del profesorado de educación secundaria. A pesar de tantas reformas, ha seguido hasta la fecha un modelo que venía desde los setenta. Tuvo que llegar el controvertido espacio europeo de educación superior para retirar a España de tan flagrante omisión. El curso pasado ha iniciado su andadura un nuevo Máster cuyo análisis excede este espacio. La formación continuada del profesorado, nacida con bríos en los Centros de Profesores a mediados de los noventa, está ahora tan desfigurada, fragmentada y dispersa entre las políticas transferidas a las distintas Comunidades Autónomas, que es difícil saber por dónde va, qué ofrece, qué pretende y cómo.

Se puede afirmar que la formación sea algo mágico, pero sí es una llave, bien pensada y aplicada, para crear culturas, capacidades y actitudes. Tampoco merece ser señalada en exclusiva al querer comprender las fracturas de las que hablamos. Es preciso, por ejemplo, referirse especialmente al uso del fracaso escolar. No raramente, es cínico y torticero: también, un instrumento de encono y distracción. Abundan las alarmas al respecto, pero se hace más bien poco y mal para diagnosticarlas; menos aún, para frenarlas de una vez. A los sectores sociales, educativos y políticos más conservadores, lo que más les preocupa es la calidad y el nivel. Es machacona su insistencia en habilitar vías prematuras para cuidar o sacar del sistema regular a los estudiantes que no rinden, su reclamación de la libertad de elección de las familias, precisamente en un país cuyas tasas de escuela privada figura entre las primeras europeas. Posiblemente, de ese modo escuchan y explotan las voces y las exigencias de los sectores sociales medios y altos. No se recatan en favorecer las iniciativas privadas, debilitar la escuela pública, hacer de ella el lugar de inmigrantes, minorías y sectores sociales que no pueden (algunos no quieren) elegir porque no son elegidas por centros de excelencia particular. El Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008), por dar una referencia, lo ha denunciado concretamente en la Comunidad de Madrid. Los gobiernos socialistas, en su primera etapa y también en la actual, han liderado leyes y medidas diferentes a las de los populares en estas materias. Pero sus políticas concretas, como puede observarse en Comunidades donde gobiernan

desde hace años, ni han sido del todo congruentes con la inclusión, ni pueden aducir logros mejores en la lucha contra la exclusión. La trifulca partidaria sobre la educación, y la parte que en ella tienen los sindicatos, es, quizás, el mar de fondo que zarandea de aquí para allá a la educación, sin avanzar como sería justo hacia la inclusión. El Pacto Social y Político por la educación, cocido durante todo el curso pasado y finalmente non nato, es posiblemente una de las pruebas más evidentes de que en este país se jalea demasiado el fracaso escolar, se hace poco para combatirlo y, como si de una patata caliente se tratara, va de mano en mano sin que nadie realmente apueste por enfriarla.

Conclusiones

Se inició el texto con amplios vuelos, pero, finalmente, se ha bajado a ras de tierra, quizás acentuando trazos realmente oscuros. Es preciso recuperar un territorio intermedio. En vez de ideales inclusivos fuera del alcance, cabe imaginar otros intermedios. No es pensable ahora una inclusión plena, pero sí deben acometerse objetivos modestos e inexcusables. Rebajar significativamente los índices de exclusión actuales, ha de ser uno de ellos. Es una cuestión de derechos, no de mejorar posiciones en el ranking internacional. Entendida como un horizonte, la educación inclusiva, o sea, democrática, justa y equitativas, sigue justificando, sean cuales sean los tiempos actuales y por venir, la urgencia de concentrar fuerzas políticas y recursos, inteligencia organizativa y pedagógica, aportaciones de muchos agentes, todos los que puedan albergar todavía una conciencia acorde con el valor esencial de la educación, una educación buena de y para todas las personas. Los fracasos existentes no son una fatalidad; son algo que se está produciendo social, cultural, política y escolarmente. Por lo tanto, son remediables. Es preciso tomar nota de la realidad, pero dar la batalla a las indiferencias y trifulcas políticas que lo que hacen es empeorar la situación. Aunque salgan fuera de lo políticamente correcto, algunas propuestas son inexcusables: los poderes públicos han de proteger y velar por una escuela pública al servicio del bien común de la educación, corregir honestamente la deriva hacia la privatización, liderar un trayecto claro y decidido hacia la inclusión, hacer visible los fracasos, exigir y apoyar a los centros y docentes, centrar sus esfuerzos mucho más en la creación de capacidades que en la suma de recursos y decretos. Los centros escolares y la profesión docente han de resistir la tentación de echar tantos balones fuera, recrear, por el contrario, sus márgenes de actuación, de responsabilidad y de rendición pública y democrática de cuentas, reivindicar respaldos sociales y ofrecer confianza y garantías a la ciudadanía. Los tiempos corrientes no son favorables a la inclusión social y educativa, pero quizás tampoco el núcleo de la cultura, la política y las prácticas vigentes y consentidas en la mayoría de nuestras escuelas. Lo primero está fuera de control, lo segundo, una tarea propia e intransferible desde ahora mismo.

Referencias

Ainscow, M., Boot, T y Dyson (2006) *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressure in England. Inter. Journal of Inclusive Education*, 10(4) 295-308

Ainscow, M y otros (2007) *Equity in Education*. New Directions. Center for Equity in Education. University of Manchester.

Arnáiz, P. (2003): *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe

Ball, S y Youdel, I (2007) *Privatización encubierta en la educación pública*. V Congreso Mundial Internacional de la Educación (www.ei-ie.org)

Barton, L. (2008): *"Estudios sobre la discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones"*. Revista de Educación, nº 349 , Mayo-Agosto, 137-152.

Benjamin, Sh (2002) *The Micropolitics of Inclusive Education. An Etnography*. London: Open University Press.

Bolívar, A y López, L (2009) *Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa*. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. 13(3).

Bolívar, A (2010) *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Ed. Síntesis.

Booth, T (2005) *Keeping the Futre Alive: putting inclusive values in action. FORUM,* 47(2-3) 151-158.

Bristol City Council (2003) *Bristol Inclusion Standard*. Good Practice Guidance for Schools. (www.education.ba.lan/cyp/pdf/inclusion_policies_pdf).

Calero, (2008) *Problemas en el acceso a la educación postobligatoria en España*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. 1(1) 49-61.

Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008) *Por la Escuela Pública: Documento de debate.* www.colectivolorenzoluzuriaga.com

Cole, R (2008) *Educating Everybody´s Children*. ASCD.

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2005): *"Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio"*. Siglo Cero 36 (1) 5-12.

Escudero, J.M. (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.

Escudero, J. M. (2005) *Fracaso escolar, exclusión educativa*. ¿De qué se excluye y cómo?. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. 9(1).

Escudero, J. M (2009) *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa.*

Escudero, J. M y Luis Gómez, A (2006) (coords.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona: Octaedro.

Escudero, J. M., González, Mª T. y Martínez B. (2009). "*El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas"*. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 41-64.

Fernández Enquita, M y otros (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "la Caixa".

Flecha, R (2008): *Comunidades de aprendizaje*. Fundación ECOEM. Sevilla.

García Pastor, C. (1993): *Una escuela común para niños diferentes.: la integración escolar.* Barcelona: PPU.

González, Mª T (1998) *La micropolítica de las organizaciones escolares*. Revista de Educación, 136, 215-239.

González, Mª T (2003) Cultura y subculturas organizativas, en González, Mª T, Nieto, J. M y Portela, A: *Organización y Gestión de Centros Escolares. Madrid: Pearson Educación.*

González, Mª T, Méndez, R y Rodríguez, Mª J (2009) *Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. Profesorado*. Revista de Curriculum y Fomación del Profesorado, 13(3)

Haberman, M (1991) *The Pedagogy of Poverty versus Good Teacher*, Phi Delta Kappan, 73, 280-290

Hayes, D., Mills, M, Christie, P y Lingard, B (2006) Teachers and Schooling. Making a Difference. Allen&Unwin. Australia

Martínez, B (2002) *La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI, en Forteza*, D y M. R. Rosselló (eds) *Educación, diversidad y calidad de vid*a. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Martínez, B (2005) Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 29(1) 34-56)

Martínez, B (2009) *Una oportunidad para que los jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión social. Profesorado*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(3)

Martínez, B (*en prensa*) "Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

MEC (2010a*) Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010*. Informe Español. Madrid.

MEC (2010b) *Las cifras de la educación en España*. Estadísticas e Indicadores. Madrid.

Miles, S y Singal, N (2009) *The Education for All and the inclusive debate: conflict, contradiction or opportunity? Intern. Journal of Inclusive Education,* 14(1) 1-15

Muñoz Repiso, M y Murillo, F. J (2003) (coords.) *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero inclusion. *Inter. Journal of Inclusive Education*, 14(4) 341-355.

Oakes, J y Rogers, J (2007) *Radical Change through Radical Means: Learning Power, Journal of Educational Change*, 8, 193-206.

Parrilla, A (2005) *De la colaboración a la construcción de redes*, en Martínez, N (coord..) *Tejiendo redes desde la psicopedagogía*, Bilbao: Universidad Deusto.

Petrou A y otros (2009) *Beyond the differences: from margins to inclusion. Intern. Journal of Inclusive Education,* 13(5) 439-448.

Raffo, C y otros (2009) E*ducation and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. Intern. Journal of Inclusive Education*, 13(4) 341- 358.

Susinos, T. y Parrila, A. (2009): "*Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo*". *REICE.* 6 (2) 157-171

Thomazet, S (2009) *From integration to inclusive education:does changing the terms improve practice. Intern. Journal of Inclusive Education,* 13(6) 553-563.

UNESCO (2009) *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.

UNESCO (2010) *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT mundial*. Paris.

Verdugo, M (2009) *El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida*. Revista de Educación, 349, 23-43.

Wehmeyer, M (2009): "*Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión*". *Revista de Educación*. nº 349 Mayo-agosto, pp. 47-67.