

LA EDUCACIÓN inclusiva

JESÚS A. BELTRÁN LLERA

Universidad Complutense de Madrid

jbeltran@edu.ucm.es

De acuerdo con los expertos, en el mundo de la educación estamos viviendo un nuevo paradigma educativo, **educación inclusiva**. Son muchos los interrogantes que han surgido sobre el mismo. Este artículo pretende dar respuesta a algunos de ellos.

¿CÓMO HA SURGIDO?

Los cambios educativos, lejos de ser una característica negativa de la educación interpretándola como errática, voluble o inconsistente, revelan un rasgo positivo, esencial, en el proceso educativo como es su carácter dinámico y adaptativo a la sociedad a la que sirven. Si cambia, es porque reflexiona, reconoce sus limitaciones y traza un rumbo nuevo al ritmo de la ciencia en la que se apoya y de la sociedad que va mudando con el tiempo. No podemos educar a los hombres del mañana con métodos del ayer, se dice, y con razón.

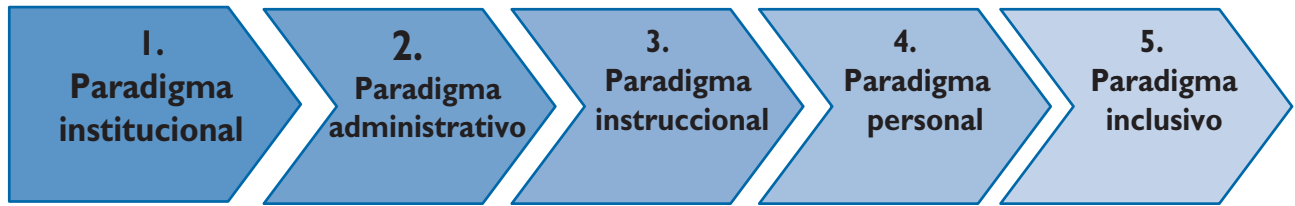
Según los expertos, la educación ha sufrido tres grandes cambios a lo largo de su historia. Banathy¹ (1984) ha puesto nombres a estos tres grandes paradigmas o modelos educativos universales: institucional, administrativo e instruccional (ver cuadro 1). El primero se llama **institucional** porque lo que se enseña y aprende es lo que deciden las instituciones o poderes que gobiernan. Es un sistema de educación centralizado que tiene como objetivo fundamental transmitir la ideología del gobierno en el poder. Se da, por lo general, en sociedades poco desarrolladas. En este caso, los centros de decisión están lejos de los consumidores: profesores y alumnos. El segundo paradigma, el **administrativo**, responde al sistema educativo semi-descentralizado donde juegan su papel las administraciones territoriales. Hay todavía indoctrinación, ideología, pero los centros de toma de decisiones están más cerca de los destinatarios. El tercero es el **instruccional**, que se encuentra en la mayoría de los países ya desarrollados. Dentro de este paradigma, la educación se interpreta como un sistema pedagógico cuyo contenido ya no es la ideología, sino el currículo escolar. Y la atención está centrada en el profesor y en su enseñanza, apoyada por la tecnología.

Los cambios educativos, lejos de ser una característica negativa de la educación interpretándola como errática, voluble o inconsistente, revelan un rasgo positivo, esencial, en el proceso educativo como es su carácter dinámico y adaptativo a la sociedad a la que sirven.



¹ B. BANATHY (1984). *Systems design in the context of human activity systems*. San Francisco: International Systems Institute.

Cuadro 1. **Paradigmas de la educación según Banathy (1984)**



¿Cuál es el paradigma actual? En las 4 ó 5 últimas décadas ha ido emergiendo un nuevo paradigma educativo que cambia sustancialmente el centro de gravedad y, en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en la persona que aprende y en su aprendizaje. Es el paradigma que podríamos llamar **personal**. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos, cuanto ayudar a los alumnos a que los adquieran, es decir, ayudar a aprender. Un aspecto interesante de este paradigma es que los supuestos centrales en los que se apoya, al contrario de los paradigmas anteriores, conducen a acentuar los procesos y necesidades de la persona que aprende, y no los factores externos al proceso de aprender como los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículum o la información² (Segovia y Beltrán, 1999).

Y aquí es donde empiezan a surgir algunos de los males de la educación de hoy. Lo que parecía ser el camino correcto, definitivo, largamente acariciado por las generaciones que nos han precedido, el que nos iba a llevar a la construcción de una sociedad más culta, más justa y más feliz, el paradigma de la educación centrada en el alumno y en su aprendizaje, se convierte en una guerra de modelos y sistemas que acaban por confundir, más que aclarar, el sentido de la educación y de la práctica educativa: educación especial, necesidades educativas especiales, educación de necesidades especiales, integración... hasta emprender el camino de vuelta con la aparición de un nuevo paradigma,

² F. SEGOVIA y J. A. BELTRÁN (1999). *El aula inteligente: nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa Calpe.

la **educación inclusiva**. Una pequeña descripción de la evolución de estos términos contribuirá sin duda a clarificar y justificar la situación actual.

El concepto de **educación especial** se ha utilizado para referirse a la educación de niños que necesitaban el apoyo de personal especializado y se desarrollaba en escuelas especiales. Pero, poco a poco, fue surgiendo otro término, el de educación de necesidades especiales, destinado a tratar a niños con alguna discapacidad que, con el tiempo, se fue extendiendo también a niños que aun no teniendo ninguna discapacidad carecían de escuela por una serie de razones que impedían el progreso del niño. Este paso, del concepto de educación especial al de necesidades educativas especiales señalaba el comienzo de un cambio desde un enfoque centrado en el niño (necesidades educativas especiales) a un enfoque centrado en la provisión de recursos que los niños con problemas escolares podían necesitar (educación de necesidades especiales).

Este modelo ha permanecido mucho tiempo asociado a la educación expresando que hay algún fallo, algún déficit dentro del niño que la sociedad debe tratar de compensar y resolver. Es un modelo de déficit, un modelo médico que trata, sobre todo, de curar. Con el tiempo, la identificación individual, la clasificación permanente y los apoyos especiales se van transformando en mecanismo excluyentes que convierten al alumno en una responsabilidad del especialista más que del profesor de la clase.

Lo malo de este enfoque es que está centrado en lo que al alumno le falta, en lugar de centrarse en lo que tiene; en elegir un paradigma médico, de **déficit**, y no un paradigma de capacidad, de **crecimiento** y, consecuentemente, en dis-

Cuadro 2. **Paradigmas de la educación según Armstrong (2000)**

PARADIGMA DE DÉFICIT	PARADIGMA DE CRECIMIENTO
Etiqueta a las personas como empobrecidas, necesitadas, incapaces	Evita etiquetas; ve a los individuos como personas reales que buscan crecer y mejorar
Diagnostica la carencia específica usando una batería de tests estandarizados	Evalúa la situación real de un individuo utilizando sistemas de evaluación auténtica, señalando fuerzas y debilidades
Remedia carencias con estrategias alejadas de la realidad	Mejora el aprendizaje y el desarrollo mediante interacciones con actividades de la vida real
Separa al individuo de los iguales ofreciendo cursos separados	Mantiene las conexiones del individuo con los iguales ofreciendo patrones de vida normal
Utiliza materiales, instrumentos y tests diferentes a los de la clase regular	Utiliza materiales, estrategias y actividades comunes
Segmenta la vida en objetivos específicos que son medidos y controlados al margen de la persona total	Mantiene la integridad del sujeto como ser total valorando su progreso permanente
Crea programas de educación especial	Establece modelos colaborativos permitiendo a especialistas y profesores trabajar juntos.

tinguir a los que tienen ciertos déficits de los que no los tienen, dando así paso a situaciones cercanas a la segregación o exclusión de la clase de ciertos grupos de alumnos. Lo que pudo ser un avance, camino de la calidad de la educación, se ha convertido en el comienzo de una injusta segregación escolar. Por eso, especialistas de diferentes áreas han señalado los peligros de seguir lo que han denominado un paradigma de **déficit** que ha desvirtuado el que podríamos llamar paradigma **personal** centrado en el alumno y en su aprendizaje³ (Armstrong, 2000). Ver cuadro 2.

Para corregir los efectos nefastos de este paradigma de déficit, ya empiezan a hablar los documentos oficiales, en la década de los 80, de *integración* al referirse a los alumnos que han sido excluidos de la escuela regular. Pero esa integración sólo se refería a los niños que tenían alguna discapacidad y nada tenía que ver con niños en riesgo de exclusión. Eso explica las abundantes críticas a la integración por entenderla como un proceso de normalización y asimilación de los niños percibidos como diferentes de la norma de la que habían sido previamente excluidos y por hacer referencia sólo a los alumnos discapacitados. Esto no ha impedido que en algunos países el término integración se adopte sin connotación negativa alguna y se entienda incluso como sinónimo de inclusión como, por ejemplo, pasa en Italia. Integración e inclusión, sin embargo, tienen historia y significados diferentes. La integración se ha interpretado como opuesta a segregación, mientras que la inclusión se opone a exclusión. Por eso hoy el término inclusión ha ido desbordando progresivamente al de integración.



¿QUÉ ES?

Aunque el espíritu de la educación inclusiva estaba ya inspirando muchas de las prácticas educativas, es en la Declaración de Salamanca, que tuvo lugar con ocasión de la “Conferencia Mundial sobre educación de necesidades especiales: acceso y calidad”, proclamada por los delegados que representaban a los 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en los días 7-10 de junio de 1994, donde este nuevo paradigma inclusivo adquiere carta de naturaleza. La declaración afirma “el derecho de cada niño a la educación” y defiende el desarrollo de *escuelas inclusivas de integración* que son los medios más eficaces de combatir

actitudes discriminativas, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad inclusiva que ofrezca oportunidades de educación para todos.

La mezcla de términos en esta declaración resulta curiosa. Se llama Conferencia Mundial sobre *educación de necesidades especiales* y se habla de *escuelas inclusivas de integración*. La falta de precisión terminológica en este documento evidencia una falta de consenso todavía entre los delegados y expertos de todo el mundo.

¿Qué es pues la educación inclusiva? La UNESCO⁴ (2008) la define como “un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación”. Pero, hasta el momento, no se sabe muy bien en qué consiste; es más un deseo que una realidad, y son tantas las modalidades de educación inclusiva que se pueden encontrar en los diferentes países que resulta necesario, y hasta urgente, delimitar con precisión sus fronteras a fin de evitar posibles confusiones y organizar con éxito el mundo de la práctica. La confusión que existe dentro del campo internacional surge, al menos en parte, del hecho de definir la inclusión de maneras muy distintas.

Tratando de descubrir algunas de las claves que encierra esta declaración de la UNESCO, podríamos señalar, a primera vista, cinco elementos fundamentales. En primer lugar, se pone de relieve que la educación inclusiva es un **proceso permanente**. Excluye, por tanto, que se trate de un estado y destaca su carácter procesual, dinámico y nunca acabado. En segundo lugar, que va dirigido a ofrecer una **educación de calidad para todos**. En este enunciado está condensada la esencia de la educación inclusiva al señalar la finalidad de este proceso y sus dos grandes objetivos: la calidad y la calidad para todos. Son las dos grandes aspiraciones de la educación a lo largo de todos los tiempos: llegar a todos y hacerlo de una manera eficiente, es decir, *promoviendo el desarrollo cognitivo del educando y estimulando los valores y actitudes de la ciudadanía responsable* (UNESCO, 2008). La educación inclusiva no es pues un fin, sino un medio para lograr una sociedad más justa y su fundamento no es otro que el de los derechos humanos. La educación inclusiva es un derecho de todos del que nadie puede verse privado. Así lo entendió la Conferencia Internacional sobre “Educación inclusiva: una manera de promover la cohesión social”, celebrada en Madrid bajo la Presidencia de la Unión Europea (11-12 de marzo de 2010), al señalar que la educación inclusiva “es un derecho universal que debe asegurar que la calidad, la igualdad y la excelencia sean salvaguardadas según los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y acceso universal”.

Una tercera clave se encierra en el **respeto a la diversidad**. Con ello se está expresando que la diversidad no es mala, ni peligrosa; por el contrario, la diversidad debe ser respetada y, sobre todo, que es compatible con la calidad educativa y, en consecuencia, no es necesario separar a los alumnos por el hecho de ser diferentes. Posiblemente sea esta tercera clave

³ T. ARMSTRONG (2000). *Multiple Intelligences in the classroom*. Alexandria: ASCD.

⁴ UNESCO (2008). *Inclusive education: The way of the future*. Gineva: UNESCO.

Figura 1. Principios para la promoción de la calidad en la educación inclusiva



la que expresa mejor el sentido de esta declaración y la que marca el punto crítico que distingue este paradigma de los modelos educativos anteriores. La diversidad pasa así de ser un enemigo de la educación de calidad a convertirse en un ingrediente esencial de la calidad educativa.

La cuarta clave hace hincapié en el **respeto a las diferencias individuales**, ya se trate de necesidades, habilidades, características o expectativas de aprendizaje. Esto concuerda plenamente con el núcleo del “paradigma personal” que reivindica para sí la primera condición de eficacia del diseño educativo, el aprendizaje individualizado. A lo largo de las investigaciones psicopedagógicas las variables que mayor impacto tienen sobre el aprendizaje (estimado en términos de tamaño del efecto), son las relacionadas con las características del alumno⁵ (Hattie, 2009).

La última clave se encuentra en la recomendación de **eliminar toda forma de discriminación**. Y son muchas las barreras que pueden favorecerla. Farrell y Ainscow⁶ (2002) destacan que la inclusión es un proceso a través del cual las escuelas y las comunidades tratan de reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos. Y lo que es especialmente importante, los autores afirman que no son los alumnos los únicos responsables de su fracaso, ni los causantes principales de determinadas dificultades de aprendizaje, ya que éstas no se consideran producidas, según el modelo social explicativo, por las deficiencias personales de los alumnos, sino que son el resultado de la interacción entre actitudes, políticas y prácticas institucionales discriminativas y condiciones personales. Por eso es precisamente la escuela la que, a través de sus intervenciones, puede reducir las **barreras al aprendizaje** y promover el éxito de cada uno de los alumnos. Resulta sintomática la sustitución terminológica del constructo “dificultades de aprendizaje” por el de “barreras al aprendizaje”.

¿CÓMO LLEVARLA A LA PRÁCTICA?

La educación inclusiva se apoya en una serie de principios que, a modo de palancas de lanzamiento, dinamizan el proceso inclusivo y promueven la calidad educativa. La Guía de la UNESCO ha señalado siete principios (ver figura 1). Destacamos aquí los dos primeros, dada su especial relevancia a la hora de la práctica. En primer lugar, hay que aumentar las oportunidades de todos los alumnos vulnerables a la exclusión a fin de que puedan desarrollar todo su potencial. Pero este principio implica algo más que el simple acceso a la escuela; abarca a más alumnos que a los de necesidades especiales, y supone la participación de todos: alumnos, padres y profesores. En segundo lugar, para lograr los máximos niveles de eficacia, debe haber un entrenamiento en educación inclusiva, perfectamente diseñado, para todos los profesores, a fin de que puedan adquirir los valores, actitudes, habilidades, competencias y conocimientos adecuados para su tarea dentro de la clase.

Evaluación continua. Un factor que facilita y promueve la inclusión es la evaluación, sobre todo, inicial, y también permanente de su inclusividad. Es lo que se ha dado en llamar “índice de inclusión” y que consiste en un catálogo de ítems o rasgos que acreditan a una educación como inclusiva⁷ (Booth y Ainscow, 2002). El índice “constituye un marco teórico de referencia con tres dimensiones: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas”. En cada dimensión hay una serie de ítems o enunciados a modo de indicadores que permiten medir la temperatura inclusiva de una escuela o una comunidad escolar. Por ejemplo, culturas inclusivas implica construir comunidad (todo el mundo merece ser acogido) y establecer valores inclusivos (se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado). El objetivo del índice es estimular y promover la mejora dentro del sistema educativo.

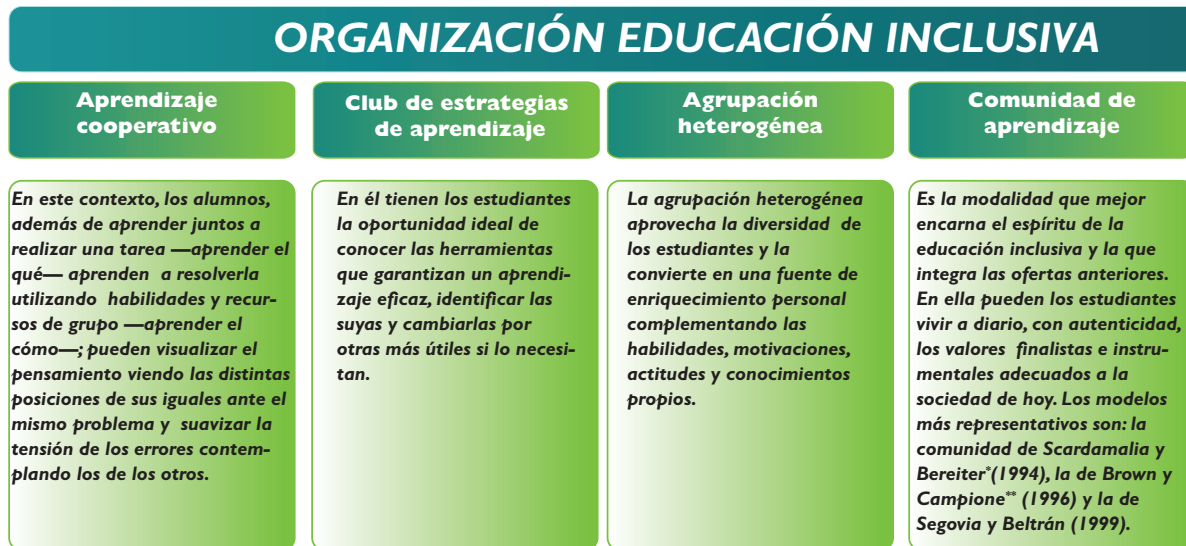
Práctica inclusiva. Para lograr una enseñanza de calidad en el aula inclusiva es necesario poner en marcha una serie de estrategias inspiradas en la investigación

⁵ J. A. HATTIE (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. New York: Taylor & Francis.

⁶ P. T. FARRELL y M. AINSCOW (2002). “Mapping the issues”. En M. AINSCOW, P. FARRELL y D. FULTON, *Making special education inclusive*. Manchester: Fulton Publishers.

⁷ T. BOOTH y M. AINSCOW (2002). *Index for Inclusion Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Figura 2. Modelos de organización para facilitar una educación inclusiva



* M. SCARDAMALIA y C. BEREITER (1994). "Computer support for knowledge-building communities". *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.

** A. L. BROWN y J. C. CAMPIONE (1996). "Guided discovery in a community of learners". En K. M. GILLY, *Classroom lessons*. Cambridge: MIT Press.

sobre la enseñanza y congruentes con esta nueva modalidad educativa. En principio, no parece fácil, ya que tiene que respetar dos criterios difíciles de armonizar. Por una parte, la calidad educativa y, por otro, la diversidad de los alumnos. Se trata, por supuesto, de un verdadero desafío. Y la respuesta sólo se consigue conjugando lo común y lo diferencial, diseños generales y adaptaciones individualizadas, aprendizajes comunes para todos los individuos y adaptaciones específicas que respeten la características personales. En principio, todos los alumnos deben tener los mismos objetivos educativos básicos pero la forma, el método, los ritmos y los tipos de apoyo deben ser acordes con la idiosincrasia de cada uno. Dos instancias deben mediar todo este proceso: la flexibilidad en la utilización de los métodos de enseñanza que han ser adaptados a las circunstancias personales de los alumnos y el estado inicial del alumno que condiciona la actuación del profesor y la aplicación de su metodología docente.

La ya larga investigación psicopedagógica ha destacado algunos modelos de organización de la práctica educativa que pueden servir de marco de referencia a la educación inclusiva. En la Figura 2 señalamos los cuatro que consideramos más importantes.

No podemos olvidar el potencial de la tecnología como fuente de inclusión. En este sentido, dos experiencias interesantes son las relacionadas con el modelo de aprendizaje CAIT (Constructivo, Auto-regulado, Interactivo y Tecnológico) y el Proyecto BIT específico para personas con discapacidad intelectual⁸ (Pérez, 2002; Pérez y Beltrán, 2007).

⁸ L. PÉREZ SÁNCHEZ, (ed.) (2002). *Proyecto BIT. Tecnología y necesidades educativas especiales*. Madrid: Fundación Auna. www.proyectobit.com; L. PÉREZ y J. BELTRÁN (2007). "Memory Strategy Training in Spanish People with Moderate Intellectual Disabilities in Technological Setting". *Journal of Special Education Technology*. 1 (9), 45-54.

CONCLUSIÓN

La educación inclusiva no es una solución generosa, humanitaria, para resolver los casos de los alumnos con déficits. Es un **proceso** de reforma educativa con un extraordinario potencial de cambio. Pero también es un **resultado** ya brillante. Es la distancia que va de la normalización al reconocimiento de los derechos humanos, de la educación especial a la educación con oportunidades para todos, de la diferenciación curricular al currículo común, de la ausencia de unos pocos a la presencia de todos, de la responsabilidad de los especialistas a la responsabilidad compartida de todos, del alumno a la comunidad, de la integración a la inclusión. El alcance de este recorrido sólo se aprecia si se descubre que el punto de referencia, la unidad de análisis, de la educación no está en las instituciones nacionales como en el primer paradigma, ni en las administraciones provinciales, en el profesor o en el alumno, como piden paradigmas posteriores. Hoy la verdadera unidad de análisis de la educación es la *comunidad de aprendizaje* en la que los alumnos aprenden a vivir a través de un proyecto compartido. ■

Para saber más

- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- GINÉ, C. (2009). *La educación inclusiva*. Barcelona: ICE. Horsori.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2007). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.