



## MONOGRÁFICO

### “EDUCACIÓN INCLUSIVA: INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA HACIA UNA INCLUSIÓN REAL Y EFECTIVA”

#### PRESENTACIÓN

Quizá parezca redundante dedicar algunas palabras a la definición del concepto de educación inclusiva en la presentación de un monográfico sobre este tema. Son muchas las veces que nos hemos encontrado con definiciones, explícitas e implícitas, que nos muestran la idea de inclusión que subyace debajo de ese concepto, en textos académicos, en programas específicos, en apuestas de consejerías de educación y otros servicios.

De esta manera asistimos a un creciente interés por aportaciones, propuestas que, si bien son muy interesantes, tienden a concebirse como soluciones únicas al complejo problema de la gestión de la diversidad en el aula y en la sociedad, al complicado dilema de garantizar el desarrollo individual de cada criatura en un grupo de iguales en un centro escolar.

En la mayor parte de las propuestas nos encontramos con una metodología, una tecnología que trae tras de sí, una idea de “despolitizar” la educación o desresponsabilizar a la sociedad y al sistema educativo de las carencias de una respuesta inclusiva centrándose nuevamente en aspectos psicológicos diferenciales, en categorías que justifican otra vez la segregación.

Por eso consideramos necesario hacer una reflexión acerca de la identidad de la educación inclusiva, acerca de cómo ha ido evolucionando desde la antiguamente conocida educación especial hacia una propuesta de emancipación que proponga un campo epistemológico específico que se nutra de otros ámbitos caminando, como dice Ocampo (2019, p. 67) del sometimiento a la interdisciplinariedad. Según este autor (2019, p. 67) la educación inclusiva es:

un concepto eminentemente relacional y estructural; como tal, se convierte en una estrategia de investigación y una práctica crítica para articular una comprensión más compleja del mundo y de sus patologías sociopolíticas crónicas, entre ellas, la opresión, la injusticia social y la desigualdad en su pluralidad de ámbitos.

Según este autor (2019, p. 67) la educación inclusiva es un ámbito disputado por “múltiples disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos” y que construye “un espacio no-disciplinar; no fijo en ninguna disciplina y en ninguno de los aportes antes indicados”.

La tradición de la educación especial ha influido en la incompreensión de su objeto y bajo su influjo se está repitiendo el mismo error de caer en la instrumentalización o simplificación del alcance de la educación inclusiva

Por eso es necesario que los diferentes agentes que trabajamos en el ámbito educativo construyamos un espacio disciplinar abierto y multidisciplinar en el que destacarían:

lo post-estructural, lo post-colonial, lo post-crítico, la sociología crítica y política, lo postmodernista, la subalternidad, la interseccionalidad, lo decolonial, los estudios de la mujer, lo feminista, lo queer y los estudios de género, la filosofía de la diferencia, los estudios críticos de la discapacidad, la psicología crítica, la pedagogía crítica y revolucionaria, los estudios culturales y de la crítica cultural, los estudios culturales latinoamericanos, el pragmatismo, el análisis del discurso y de la lingüística, las ciencias políticas y de las teorías políticas post-fundacionales, el contrapoder, la teoría anarquista y de la teoría verde, la teoría antirracial, la lucha antiopresiva, el postestructuralismo, la teoría de caos, los estudios visuales, etc. (op. cit. 2019, p. 71)

De esta manera, y en base a ese proceso de emancipación, sería necesario reconocer, reconstruir una definición que nos oriente en la construcción de ideología verdaderamente inclusiva que guíe en las prácticas socio-educativas y que huya de lo que Slee (2012) ha denominado “verborrea académica”.

Crear esa escuela inclusiva en la que se reconozca, valore y respete a todo el alumnado, según Mara Sapon-Shevin (1999, p. 37) “supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No sólo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los

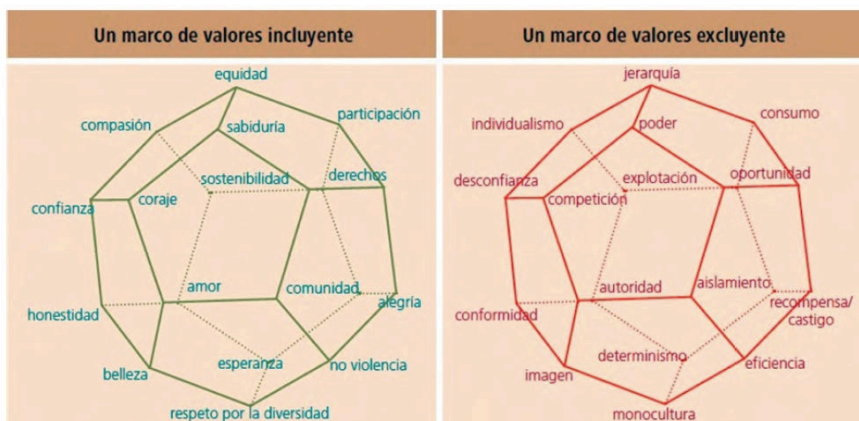
alumnos, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los alumnos". Esta autora recoge cinco estrategias que combinadas contribuirían a realizar una planificación para todo el alumnado.

- Tener muy presentes los resultados globales de la educación.
- Crear un marco curricular común.
- Ofrecer un currículo rico en significados.
- Medir los resultados individualizadamente basándose en el rendimiento y
- Reconocer la fuerza del currículo "oculto".

Así pues, no se trata sólo de que la escuela reconozca que existe la diversidad. Se trata, sobre todo, de si el currículum actual y la respuesta que damos a la diversidad es la adecuada si sirve para que todas las personas puedan participar, aprender y aportar en las actividades escolares. Si somos capaces de conseguir que cada niño o niña desarrolle al máximo sus capacidades y si conseguimos formar personas felices, competentes, activas y críticas para la sociedad presente y futura.

En su guía para la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) plantean un marco de valores que promueve y delimita el desarrollo del modelo inclusivo:

**Figura 1.** *¿Qué valores deberían organizar nuestra convivencia y la forma de vivir juntos? (Booth y Ainscow, 2015, p. 32)*



En ese sentido Booth y Ainscow (2015) hablaban de:

- Igualdad en el sentido de que cada persona sea tratada «como de igual valor».
- Participación en el sentido de actividad participada pero también de la participación como un objetivo de aprendizaje que promueva el sentido de identidad, aceptación y valoración de la persona.
- Respeto a la diversidad como puesta en valor del otro/a, con un trato justo y un reconocimiento de las contribuciones que cada persona hace a la comunidad.
- La comunidad se construye desde la colaboración y la solidaridad y supone un reconocimiento de la convivencia, de las relaciones de amistad y afecto que promueven el bienestar. Se trata de un sentido de responsabilidad, ciudadanía, servicio público e interdependencia global.
- La sostenibilidad como una educación para que el alumnado adquiera formas de vida sostenibles, en contextos locales y globales sostenibles con el respeto por la naturaleza y el compromiso con las futuras generaciones.

A nuestro parecer, el marco que delimita el concepto de escuela inclusiva incluye todos estos valores sin los cuales encontramos desarrollos didácticos o pedagógicos interesantes, pero incompletos, que podríamos definir como “falsos amigos de la escuela inclusiva” y que están suponiendo un verdadero “techo de cristal” en el avance de propuestas inclusivas.

Estos falsos amigos de la inclusión, como por ejemplo el Diseño Universal de Aprendizaje, están suponiendo una lectura sesgada de lo que es la atención a la diversidad y el alcance de la propuesta de educación inclusiva.

En estos casos consideramos que el problema es la falsa oportunidad que se da respecto a un derecho o la perversión o simplificación del significado y alcance del término inclusión (los “falsos amigos” son palabras de parecida o igual escritura, pero de significado diferente en diferentes idiomas).

Ya en 1997 la profesora García Pastor (1997, p. 355) decía que “...Debemos dejar de hablar de integración, porque seguir hablando en estos términos supone caer en la trampa que perpetúa la segregación con nuevos medios técnicos y burocráticos”. Quizá, en estos momentos se repite esa trampa con medios técnicos y burocráticos más avanzados.

Consideramos que el currículum es la piedra angular del problema del desarrollo de los proyectos inclusivos. Existe un acuerdo (mayor o menor) en cuanto a las finalidades de la educación, el desarrollo de competencias. Ahora bien, a la hora de concretar el currículum, los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y la evaluación, nos encontramos con grandes desacuerdos que recogen la falta de consenso que como sociedad debería suponer una apuesta clara por un sistema educativo crítico y emancipador.

En el Seminario sobre “Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria”, organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia en Zaragoza en 2004, Vélaz de Medrano (2004) hacía referencia a las palabras de un director de un centro de secundaria que declaraba que “el primer elemento de violencia escolar en mi Instituto era el currículum” y que consideraba que “no es que tengamos que sacar a muchos niños y niñas del desfase curricular, es que tenemos que sacarlos del borde del abismo”.

De esta manera hemos intentado seleccionar en este monográfico propuestas e investigaciones que suponen un acercamiento a alumnado que se encuentra en los márgenes del currículum escolar y cuyas necesidades nos muestran por dónde debería mejorar e innovar ese mismo currículum y nuestras escuelas, como es el caso del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje en el artículo “Estudio de caso sobre la percepción de docentes ante el alumnado con trastorno específico del lenguaje desde el marco inclusivo”, el alumnado con bajo desempeño funcional en la ESO del artículo “Estudio de la percepción del profesorado de Educación Secundaria hacia el alumnado con bajo desempeño funcional”, el alumnado joven con discapacidad del artículo “Calidad de vida familiar de jóvenes con discapacidad intelectual del programa formativo «Todos somos campus». Una perspectiva de las familias” y el alumnado con trastorno autista del artículo “Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo: facilitadores y contextos”. Propuestas todas ellas basada en la mejora del contexto de cara a generar pequeñas aportaciones a la comunidad educativa al igual que la propuesta de investigación inclusiva basada en técnicas cualitativas como la fotovoz “Análisis del uso de la fotovoz en un proceso de investigación inclusiva”

Esperamos pues, que sea de vuestro interés y, sobre todo, que continúe estimulando el debate acerca de la construcción de la educación inclusiva desde prácticas contextualizadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- García Pastor C. (1997). La construcción de una escuela democrática. En P. Arnaiz y R. de Haro: *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Actas de la XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES): Universidad de Murcia. 355-387.
- Ocampo González, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.
- Sapon-Shevin, M. (1999). En Stainback, S. y Stainback W., *Aulas inclusivas*. Narcea. Madrid.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Vélaz de Medrano, C. (2004). *Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social. Seminario sobre "Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria". Propuesta para el Debate Ministerio de Educación y Ciencia. Zaragoza, octubre de 2004*. [http://debateeducativo.mec.es/documentos/ponencia\\_debate.pdf](http://debateeducativo.mec.es/documentos/ponencia_debate.pdf)

**Francisco Javier Monzón González** 

Universidad Pública de Navarra  
javier.monzon@unavarra.es

**Yolanda Alonso Martirena** 

Universidad Pública de Navarra  
alonso.martirena@unavarra.es

**Iratxe Suberviola Ovejas** 

Universidad de La Rioja  
iratxe.suberviola@unirioja.es

**Coordinadores del Monográfico**