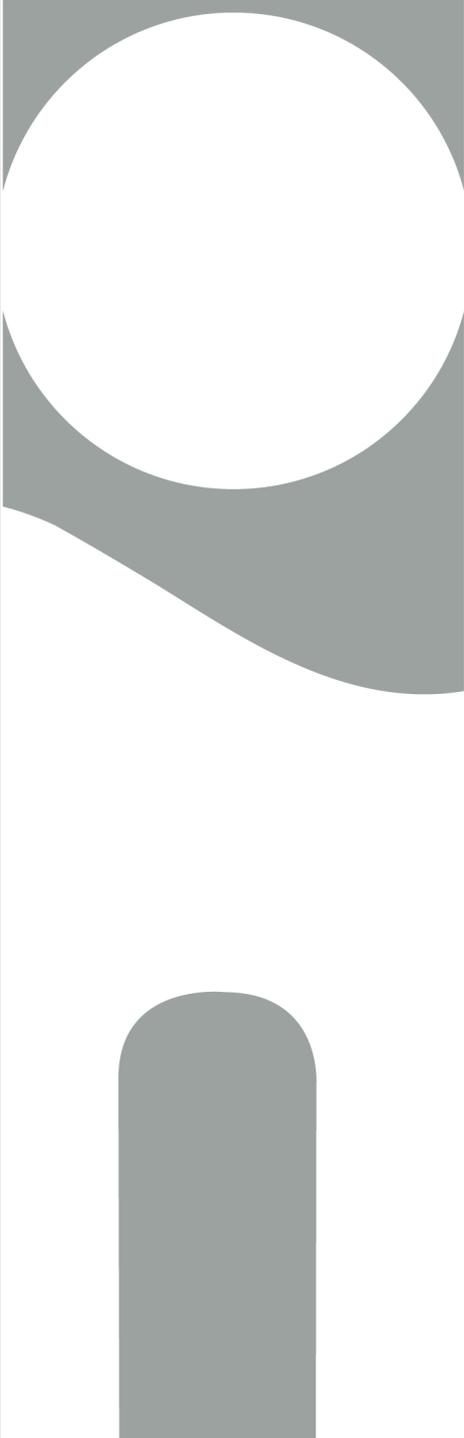


ANO 48-1, 2014

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva

José Luis Gallego Ortega¹ e Antonio Rodríguez Fuentes²

Resumen

En este artículo se aboga por una educación de calidad en el marco de una escuela inclusiva. A este efecto, se analizan los movimientos de la integración escolar y de la escuela inclusiva, habida cuenta de la existencia de evidencias que muestran cómo el sistema educativo, en ocasiones, no atiende equitativamente a todos los individuos. Se defiende la necesidad de una escuela inclusiva y una escuela para todos y se postula que los modelos educativos diferenciados no contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza. Cada vez más, la educación inclusiva gana adeptos y se configura como una filosofía imprescindible en la sociedad actual, por cuanto representa el rechazo de políticas y prácticas que declinan ante la exclusión. Sólo una sociedad sustancialmente distinta tiene capacidad para incluir a personas diferentes y respetar sus condiciones de vida.

Palabras-clave: integración escolar; escuela inclusiva; equidad del sistema educativo; calidad educativa

Introducción

Existen algunos hitos significativos relevantes en los que, además de proclamar el derecho de todos a la educación (*Declaración Universal de Derechos Humanos*, 1948) y de reclamar el derecho a una educación de calidad para todos (*Conferencia Mundial de Educación para Todos*, UNESCO, 1990; *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, UNESCO, 1994; *Foro Mundial de Educación para Todos*, UNESCO, 2000), se advierte sobre el desafío que representa la lucha contra la exclusión y se reivindica que la calidad de la educación es fundamental para lograr una educación para todos.

1 Profesor Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

2 Profesor Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Email: arfuentes@ugr.es

De otra parte, la idea de escuela democrática, justificada en muchos de los discursos oficiales, se asume con la intención de superar las desigualdades sociales pero sin analizar las complejidades del mundo social y cultural (Llaña, 2007). En efecto, en la mayoría de los países y de forma especial en las sociedades democráticas, los poderes públicos proclaman el deber de garantizar una educación de calidad para todos. Asumen que uno de sus grandes retos es gestionar la diversidad, eliminar toda forma de discriminación y armonizar las diferencias que se originan por la coexistencia de culturas y/o personas.

Desde una mirada ingenua a la institución escolar, esta declaración de intenciones puede hacer pensar que los centros educativos tienen capacidad para atender a todo el alumnado, sin excepciones. En este caso, se viene pidiendo al presente y recordando al futuro “el próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva” (Ainscow, 2005, p. 5), luchando con algunas realidades anquilosadas en nuestro pasado y aún en nuestro presente: 1) el acceso y modalidad de escolarización dependen, en numerosas ocasiones, de la clase social de pertenencia; 2) el esfuerzo y capacidad individual no son los responsables únicos del éxito o fracaso que obtienen los alumnos; 3) las funciones preventiva y compensadora de la institución escolar no siempre pueden ser desarrolladas con eficacia en cualquier contexto o situación; 4) el modelo de escuela condiciona la calidad y el tipo de currículo escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, y que los términos integración, inclusión y calidad educativa, pese a su entidad conceptual, adquieren en el contexto escolar relaciones evidentes de reciprocidad, el objetivo de este artículo es identificar y describir los movimientos más representativos del proceloso camino que han seguido los alumnos discapacitados y con desventaja social para su progresiva incorporación a los centros ordinarios, así como reflexionar acerca de la calidad educativa en el marco de una escuela para todos, señalando los rasgos identitarios que la caracterizan e interrogándose por su misma naturaleza y funciones.

La integración escolar: un paso previo pero necesario

La integración, en perspectiva escolar, representa el corolario de transformaciones profundas que, iniciadas en países desarrollados en los años '60, se dejan sentir en España a finales de la década de los '70 (Gallego & Rodríguez, 2012). En efecto, la influencia de corrientes pedagógicas de carácter integrador procedentes de países como Canadá, Suecia o Estados Unidos (EE.UU.), por un lado, unida a los cambios sociales experimentados en nuestro país, de otro, propiciaron la aparición de un nuevo pensamiento sensible a los nuevos tiempos.

Pero las consecuencias de estas múltiples transformaciones que representan un evidente desafío para la educación en sociedades que persiguen formas democráticas de convivencia, argumenta Llaña (2007), se expresan de diferente forma, desde la marginación hasta la resistencia y demanda de una educación para la participación real, equidad y calidad. Efectivamente, como ocurre con toda idea innovadora que implica cambios, surgen opiniones encontradas las cuales se polarizan en dos extremos. Quienes defienden actitudes defensoras de la continuidad del sistema de educación especial (EE) tradicional, desarrollado en centros específicos, y los partidarios de un nuevo modelo escolar que propugna el desmantelamiento del sistema para hacer efectivo el proceso de integración escolar, argumentando que los supuestos inconvenientes derivados de la incorporación a la escuela ordinaria de las personas disminuidas o con grave desventaja son menores que los que se desprenden de su escolarización en instituciones especiales.

No obstante, los países occidentales han desarrollado dos tipos de estrategias, en relación con el proceso de integración educativa (Vislie, 1995): 1) la integración debe permitir una reforma profunda de la EE. Los países que participan de esta orientación serían Alemania, Holanda, Bélgica e Inglaterra, y su objetivo consistiría en trasladar a las escuelas ordinarias los servicios de la EE; 2) la integración escolar demanda una profunda reforma de la escuela ordinaria para hacerla posible. Los países que utilizan esta estrategia son Italia, Suecia, Noruega, Dinamarca y EE.UU.

En España, de acuerdo con Marchesi (1999), el proceso de integración escolar se inicia optando por la primera de las estrategias, como se aprecia en el R.D. 334/85 de Ordenación de la Educación Especial (BOE de 16 de marzo) y posteriormente se sigue la segunda estrategia, como lo demuestra la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Si bien la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), actualmente vigente, parecen adoptar una posición más bien ecléctica entre ambas. En cualquier caso, la visión integradora de la educación se apoya en el derecho del alumno a recibir una educación de calidad en el marco de la escuela ordinaria.

Lo cierto es que la consideración de la EE como sistema diferenciado deja paso a un nuevo "modelo escolar" en el que la EE forma parte del mismo sistema educativo general. Se percibe el surgimiento de una filosofía liberadora, que en el campo de la EE se tradujo en su desinstitucionalización, propiciado por la defensa a ultranza de los derechos humanos individuales, lo cual desembocó en una profunda reforma de la institución escolar basada en el principio de la ubicación (escolarización) no restrictiva. La educación es vista como un derecho social y como un deber de las instituciones públicas el garantizarla, reconociéndose y proclamándose el derecho a la igualdad de oportunidades para todos y el acceso

a los servicios públicos sin ningún tipo de discriminación. A todos los alumnos les asiste el derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad.

La reunificación de la denominada EE y la educación normal en un mismo sistema educativo, ofreciendo a todo el alumnado los recursos y ayudas necesarias según peculiaridades diferenciales no se percibe hoy como algo disparatado. Antes al contrario, la preocupación por la equidad en educación y el respeto a los derechos humanos exige esta reflexión, máxime cuando una institución social es un sistema organizado de relaciones que entraña ciertos valores y procedimientos comunes y satisface necesidades básicas de la sociedad (García, 1986), y cambio de actitudes al respecto de la diversidad cultural (Neto, 2007). De ahí que la escuela sea una institución históricamente necesaria por el progreso, complejidad y diferenciación de la sociedad.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no se encuentran todavía preparadas para la vida social (Durkheim, 1975). Su fin primordial reside en formar en cada niño un ser social, un sistema de ideas, valores, sentimientos y hábitos, que expresan en nosotros no solo nuestra personalidad sino el grupo del que formamos parte. Por ello, la educación del alumnado diferente no exige un sistema educativo distinto, segregado del ordinario. La idea clásica según la cual existen alumnos incapacitados para seguir las enseñanzas derivadas de un currículo común (por su discapacidad, déficits, cultura, raza...) que deja abierta la posibilidad a modelos escolares diferenciados, debe ser superada. Rebasar este pensamiento, permitirá pasar de un modelo de escuela tradicional (transmisivo y segregador) a otro modelo escolar más actual (integrador e inclusivo), en el que las acciones docentes se fundamenten más en las competencias del alumnado que en los déficits o peculiaridades que éste pudiera presentar, y cuyas características se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1

Modelo Escolar "Tradicional" versus Modelo Escolar "Actual"

Escuela tradicional (segregadora)	Escuela actual (integradora)
Parte de necesidades-intereses comunes a todo el alumnado	Admite intereses y necesidades diferentes en el alumnado
Contempla un ritmo común de aprendizaje	Considera ritmos y estilos de aprendizaje diferenciados
El alumno no sabe, y la escuela es el lugar por excelencia para adquirir los aprendizajes	El alumno sabe, tiene sus propios preconceptos e ideas, aunque cada uno puede saber cosas distintas
La escuela: único lugar legitimado del conocimiento	La escuela no es el único lugar de legitimación del saber

La diversidad dificulta el aprendizaje	La diversidad es un valor que enriquece el aprendizaje
El profesor y el libro de texto constituyen la principal fuente del aprendizaje	El profesor debe garantizar el progreso de cada alumno, optimizando los recursos disponibles
La preocupación del profesorado es generar ambientes para enseñar	La preocupación del profesorado es crear ambientes para enseñar a aprender
Busca la homogeneidad en el alumnado	Asume la diversidad como un valor
Existe una organización estable del ambiente escolar	Organización dinámica y cambiante del ambiente escolar
El alumnado realiza las mismas tareas, con los mismos materiales y en el mismo tiempo	Los materiales y tiempos de actividad difieren según las tareas y necesidades del alumnado
Los currículos son cerrados y elaborados por expertos de la Administración educativa	Los currículos son abiertos y flexibles e implican al profesorado en su diseño, desarrollo y evaluación
Se admite un carácter fundamentalmente ontológico de las dificultades de aprendizaje	Las dificultades de aprendizaje pueden tener un origen personal, social, cultural o escolar

Fuente: Elaboración propia

Como es lógico, estos modelos escolares son teóricos, no se reproducen fielmente en la práctica, pero indudablemente cada escuela participa de las características de uno u otro, en mayor o menor grado. No obstante, la integración escolar hay que contextualizarla en un marco más general de reivindicación de nuevos valores. La uniformidad y homogeneidad no son ya valores de esta sociedad, en la que prima el valor de la pluralidad, dada la diversidad de sus identidades. Se debe considerar un concepto de diversidad en donde residen las diferencias que cuestionan la ‘universalidad’ y la uniformidad (Montgomery, 2003). Por ello, en aquellos contextos escolares en los que se “respetan las inteligencias múltiples, la heterogeneidad es un plus, no un problema” (Darling-Hammond, 2001, p. 176).

La integración escolar ha representado una forma nueva de ofrecer los servicios educativos y ha dado la oportunidad para replantear viejas cuestiones educativas, además de darnos la oportunidad de repensar sobre el tipo de sociedad que queremos y acerca de la naturaleza y funciones de la escuela (Barton & Landsman, 1993). La integración, como filosofía, implica una valoración positiva de las diferencias humanas, y puede considerarse como un intento de reducir o eliminar las percepciones sociales negativas que anidan en la sociedad. No se trata de eliminar las deficiencias sino aceptar su existencia como un modo distinto de ser persona dentro de un determinado contexto social, propiciando a quienes más lo necesitan oportunidades de vida normal, aunque hasta bien entrado el siglo XX las diferencias han sido cuestionadas y la filosofía de la integración, en torno a los principios de normalización, sectorización e individualización, no ha sido capaz de inundar el pensamiento pedagógico y social.

La escuela inclusiva: una cuestión de derechos

Si la integración escolar supuso un alivio para los sectores más progresistas, por cuanto permitió cuestionar la respuesta educativa que se proporcionaba al alumnado desde instituciones específicas, en la actualidad es vista como un movimiento insuficiente, por distintas razones: a) búsqueda de una mayor equidad, justicia curricular y lucha contra la desigualdad; b) persistencia de situaciones de desintegración y exclusión; c) no erradicación del modelo deficitario y médico dominante; d) deseo de desenmascarar el hipotético avance que la integración escolar representó para los ideales democráticos; e) convicción de reivindicar una educación de calidad para todos.

Por tanto, a partir de las expectativas insatisfechas por el movimiento de la integración escolar y del auge de las ideas preconizadas por el denominado "Regular Education Initiative" (REI), movimiento surgido en EE.UU. en torno a los años '90 que defendió la escolarización de todos los alumnos en las aulas ordinarias y la unificación de la EE y la normal en un sistema educativo único, se fue articulando un movimiento integrador más radical, denominado inclusión (*full inclusion*), que reclama mayores niveles de participación y aceptación de alumnos diferentes, y que se postula como una corriente de pensamiento más idónea para expresar el derecho de todos a la educación y defender la igualdad de oportunidades para todos. Es así como, definitivamente, las propuestas más tradicionales inspiradas en las ideas de Kauffman (1989), y opuestas a la inclusión, se debilitan en beneficio de los planteamientos inclusivos defendidos por Stainback y Stainback (1984).

Los argumentos que avalan la escuela inclusiva han sido sintetizados por Stainback y Stainback (2007, pp. 21-22) en los siguientes términos: 1) el término inclusión indica con mayor detalle lo que hace falta: todos los alumnos deben participar en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y de la sociedad en general; 2) el objetivo que se persigue es incluir a alguien o a algún grupo en la vida normal de su comunidad o escuela de la que ha sido segregado o excluido; 3) el centro de atención de la educación inclusiva es construir un sistema que incluya a todo el alumnado y que permita satisfacer las necesidades de cada uno; 4) se amplía el foco de atención a todos y cada uno de los miembros de la escuela.

La inclusión se plantea no solo ayudar al alumnado con discapacidad, sino que su interés se centra en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela. La educación inclusiva es, esencialmente, una cuestión de derechos humanos y un medio para lograr una mayor equidad y avanzar en la agenda de una Escuela para Todos (Blanco, 2008). El auge de este movimiento tiene un sustrato fundamentalmente ideológico y se asienta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: los poderes públicos deben garantizar una enseñanza integradora y no segregadora,

que culmine con la integración sociolaboral de todos los individuos. En efecto, los debates sobre la inclusión no constituyen solo reflexiones sobre la eficacia o mejora de las prácticas sino profundos análisis sobre los fundamentos ideológicos de esas prácticas (Skrtic, 1995), con el fin de crear escuelas democráticas de calidad. En cualquier caso, “el foco de atención de la educación inclusiva es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas comunes para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (Blanco, 2005, p. 17).

Pero la puesta en práctica de una verdadera escuela inclusiva no es una tarea fácil, supone importantes cambios en los centros educativos, que afectan al alumnado, al profesorado y a la sociedad en su conjunto, de hecho no ha quedado exenta de graves obstáculos, analizados por algunos autores (Echeita & Verdugo, 2004, 2005; Verdugo & Rodríguez-Aguilera, 2008) pasado un tiempo desde su propuesta. Verdugo (2009) sitúa estos precisos cambios en tres niveles: a) microsistema, referidos a las prácticas educativas; b) mesosistema, es decir en la organización institucional; y c) macrosistema o políticas educativas adecuadas. Si se siguen las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Dakar en 2000, la atención y prioridades de inversión en educación han de atender de forma especial a aquellos niños que viven en situaciones de vulnerabilidad y desventaja social.

En síntesis, integración e inclusión no son movimientos paralelos sino sucesivos, y sus matices diferenciales se incluyen en la Tabla 2. Si la integración es el movimiento antecedente, la inclusión es su derivada. La reunificación de los sistemas EE y educación general constituye el germen más característico de la escuela inclusiva.

Tabla 2

Diferencias entre los Movimientos de Integración e Inclusión Educativas

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Concepto restringido	Concepto más amplio
Concesión o privilegio	Derecho personal y social
Según competencias del alumnado	Sin ningún tipo de exclusiones
Rehabilitación	Educación en la diferencia
Diferencia como resignación	Valor de la diferencia
Modalidades de integración	Siempre inclusión en el aula ordinaria
Integración selectiva	Inclusión sin condiciones
Énfasis en atender las necesidades específicas de los niños integrados	Énfasis en transformar culturas, prácticas educativas y organización escolar para atender la diversidad

Fuente: Elaboración propia

La escuela inclusiva, sin embargo, no ha de percibirse como una iniciativa aislada sino como un movimiento que surge en un contexto global de reforma de la escuela

y de la educación y que persigue ideales de justicia social, equidad educativa y participación democrática. Por tanto, la educación inclusiva no significa un modo más de actuar ante la diversidad, sino más bien una preocupación por construir una sociedad más justa.

Probablemente ha llegado el momento de poner límites a la naturaleza excluyente de la escuela más tradicional. Exclusión escolar y exclusión social constituyen fenómenos disímiles pero que pueden llegar a retroalimentarse en numerosas ocasiones. Si la educación es un derecho social, si se pretende una “educación para la inclusión o una educación sin exclusiones” (Echeita, 2006), los colectivos más vulnerables o en riesgo de exclusión necesitan políticas educativas y prácticas escolares encaminadas a paliar su vulnerabilidad, habida cuenta de que la exclusión es un proceso de carácter dinámico, ya que “nadie nace excluido, se hace” (Castel, 2004, p. 57). Las situaciones de exclusión social en las que algunas familias conviven generan escenarios de desigualdad e injusticia que se proyectan inicialmente en los niños y se acentúan cuando éstos presentan algún tipo de discapacidad o minusvalía, al convertirlos en sujetos de riesgo tanto desde el punto de vista social como escolar. En estos casos, una educación inclusiva respetuosa con los principios de equidad e igualdad de oportunidades se perfila como la opción más pertinente para paliar el incremento de barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los más vulnerables.

Por el contrario, cuando la escuela es la proyección de una sociedad inflexible o rígida, enquistada en la reproducción de clases dominantes y reproductora de políticas y prácticas educativas no comprometidas con la justicia social, se está negando o cuando menos limitando el derecho a una educación de calidad para todos y de forma especial el de los más débiles, al impedirles participar en igualdad y privarles de la pérdida de sentido de pertenencia a su comunidad mediante la negación de determinados derechos y oportunidades (Tezanos, 2001). La educación inclusiva piensa en la diferencia en términos de normalidad (lo normal es que seamos diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos. No sólo respeta el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Solamente una escuela con estas características podrá integrar realmente al alumnado diferente.

Hacia una educación de calidad en una escuela para todos

La educación de calidad ha sido definida como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes

necesarias para desenvolverse en la vida adulta (OCDE, 1992). Para Braslavsky (2006, pp. 87-88), “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad (...). Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, (...), ser felices en la escuela...”. Es por ello por lo que, acertadamente, Verdugo al término de calidad educativa añade el matiz de calidad de vida, enfatizando que “la meta o misión de la educación debe centrarse en mejorar la calidad de vida de cada alumno. El rendimiento académico no es lo único relevante” en la escuela inclusiva (Verdugo, 2009, p. 26). Y su mejora pasa por el desarrollo adecuado de un currículo (Escudero, 2002), que reconceptualice las dificultades de aprendizaje (Fonseca, 2005).

Ahora bien, cuando se discute acerca de la calidad de la educación puede hacerse en términos de eficacia y vincularse con indicadores de rendimiento en el aprendizaje de los niños o los jóvenes, de manera que los supuestos factores de calidad de la educación se convierten en simples factores de eficacia. En todo caso, la calidad constituye hoy una preocupación constante de los sistemas educativos en las sociedades democráticas. Sin embargo, dada su relatividad conceptual, acotar el término “calidad” en el ámbito educativo no es tarea fácil y mucho menos sencilla. Es, sin duda, un concepto discutido y discutible por razones diversas:

- a) La calidad es un término dinámico, cambia con el tiempo (en la medida en que van variando los criterios desde los que considera el valor de las cosas) y demanda ajustes permanentes en los indicadores que lo constituyen.
- b) La calidad es un término polisémico y su vinculación ideológica permite interpretaciones muy diversas que oscilan entre la excelencia de los resultados (énfasis en la eficiencia y en el rendimiento académico) y la equidad educativa (justicia social e igualdad de oportunidades). Lo cual nos lleva a repensar la idea de currículo escolar, en tanto que instrumento para promover aprendizajes válidos para todos los alumnos.
- c) La calidad no es un término unívoco, ya que en él confluyen percepciones personales y profesionales muy distintas, no exentas de indudables matices ideológicos.

Quizás su delimitación definitiva haya de procurarse en su aportación al de calidad de vida, que ha sido, a su vez, delimitado por Verdugo (2009, p. 29) de la manera que se aprecia en la tabla 3.

Tabla 3**Marco de Referencia Conceptual y de Medida de la Calidad de Vida**

Dimensiones	Indicadores
1. Bienestar físico	Estado de salud - Actividades de vida diaria - Ocio
2. Bienestar emocional	Satisfacción - Autoconcepto - Ausencia de estrés
3. Relaciones interpersonales	Interacciones - Relaciones - Apoyos
4. Inclusión social	Integración y participación comunitaria - Roles Comunitarios - Apoyos sociales
5. Desarrollo personal	Educación - Competencia personal - Desempeño
6. Bienestar material	Estatus financiero - Empleo - Vivienda
7. Autodeterminación	Autonomía/control personal - Metas y valores personales - Elecciones
8. Derechos	Humanos (respeto, dignidad, igualdad) - Legales (ciudadanía, acceso, justicia)

Fuente: Verdugo (2009, p. 29)

Una educación de calidad en una Escuela para Todos (EpT) debe considerar dos factores indispensables: la equidad y la igualdad de oportunidades. Cuando se apela a la igualdad, no ha de hacerse para invocar un trato igualitario sino para reclamar una igualdad de oportunidades, que garantice a los más vulnerables una mayor dotación de recursos y por consiguiente un reparto más equitativo, que no igualitario de los mismos. Si la escuela propicia una educación igualitaria para todos contribuye a incrementar y legitimar las desigualdades escolares, especialmente las de los más necesitados. Por ello, se ha de procurar una distribución equitativa o justa de los recursos, porque el hecho de considerar a todos por igual puede ocasionar un trato desigual a quienes se encuentran en una situación desfavorable (Sen, 1995). En este sentido, la eficacia de una escuela depende de su capacidad para favorecer el desarrollo de *todos* sus alumnos, de su disposición para atender las necesidades de *todos* los estudiantes, de su aptitud para tener un impacto positivo en *todo* el alumnado (Ainscow, 2001) y no desde la perspectiva de la productividad del sistema escolar, reduciendo los fines de la educación a la medida tecnocrática del rendimiento escolar (Bourdieu & Passeron, 2001).

Teniendo en cuenta que la calidad trasciende la actividad docente y se instala potencialmente en las acciones que puedan emprenderse desde toda la comunidad educativa, la UNESCO (UNESCO/OREALC, 2007) ha identificado cinco dimensiones en la calidad de la educación:

- La pertinencia, entendida como la capacidad de ajuste entre la oferta de servicios y las condiciones particulares de las personas y colectividades en sus contextos culturales. La pertinencia alude a la necesidad de hacer una educación significativa

para todos, lo cual implica: a) asumir que el centro de la educación es el alumno; b) pensar en diseños curriculares abiertos y flexibles, enriquecidos o adaptados en función de las necesidades; c) demandar una transformación profunda de las prácticas educativas, ajustando las ayudas pedagógicas a las necesidades específicas.

- La relevancia, considerada como el ajuste de la oferta de servicios por parte de los sistemas educativos a las necesidades del mundo actual, tanto en términos de competencias para la vida social como de desarrollo individual. La relevancia de la educación deviene de su capacidad para promover aprendizajes significativos y funcionales en los estudiantes, lo cual exige considerar las diferencias individuales del alumnado derivadas de las características personales y de los diferentes escenarios sociales y culturales en los que viven. Desde la perspectiva de la UNESCO, los aprendizajes que los estudiantes requieren para el siglo XXI se vinculan con competencias relacionadas con *“aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”* y *“aprender a vivir juntos”*.
- La eficacia, referida a la capacidad de los sistemas educativos para lograr cumplir con sus metas, objetivos y obligaciones, y desempeñar sus funciones. La eficacia se pregunta por el grado de consecución de los objetivos de la educación; es decir, en qué medida se es eficaz en el logro del derecho a una educación de calidad para todos.
- La eficiencia, definida en relación al financiamiento educativo, la responsabilidad en el uso de los recursos para alcanzar las metas. Se vincula, por tanto, al financiamiento destinado a la educación, a la responsabilidad en el uso de éste, y a los modelos de gestión institucional y de los recursos. La eficiencia es una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas.
- La equidad, definida como la capacidad del sistema educativo para asegurar universalmente el principio de igualdad de oportunidades en educación. Una educación es de calidad si proporciona los recursos y ayudas suficientes para todos los alumnos, según sus capacidades. A este efecto, se puede hablar de tres niveles distintos y vinculados entre sí: a) *equidad de acceso* a los diferentes niveles educativos para todos los alumnos en todas las situaciones, lo que exige escuelas disponibles, accesibles y asequibles para todos; b) *equidad en los recursos y en la calidad de los procesos educativos*, lo que demanda la existencia de un currículo abierto y flexible para todos, apoyos adicionales para quienes lo necesiten, profesionales competentes para atender la diversidad, asegurar el derecho a aprender en la lengua materna y una distribución equitativa de los recursos; c) *equidad en los resultados de aprendizaje*, para que todos los estudiantes, con independencia de su origen social, cultural o geográfico, alcancen aprendizajes equiparables, según sus posibilidades.

A tenor de lo expuesto, la educación de calidad se vincula con la capacidad del sistema educativo para responder a la heterogeneidad del alumnado (Vallejo & Bolarín, 2009), a partir de los principios de equidad e igualdad de oportunidades. El concepto de equidad implica justicia social, igualdad desde el respeto a la diferencia y compensación de desigualdades para que todos tengan las mismas oportunidades de formación y desarrollo.

A modo de conclusión: educar en la diversidad

La escuela inclusiva es algo más que una escuela organizada de manera diferente a la tradicional, es la escuela de la diversidad. Negar las diferencias individuales no parece ser un buen punto de partida. La diversidad es un rasgo consustancial e inherente a la propia naturaleza humana. Aceptar las diferencias y respetar la heterogeneidad de las personas es un paso imprescindible para construir una escuela de calidad para todos.

La discriminación atenta contra la dignidad de los niños y profundiza las desigualdades sociales, al limitar el encuentro entre niños de diferentes contextos y culturas y con diferentes capacidades (Blanco, 2008). La escuela inclusiva, como defensora de principios y valores educativos y sociales, es la escuela de la diversidad que se vincula con instituciones escolares que buscan incesantemente el horizonte de la inclusión (Ainscow, 2001; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

Si el objetivo es educar a ciudadanos para la sociedad actual, se requiere, como señala acertadamente Darling-Hammond (2001, p. 42), dos cosas: a) enseñar para la comprensión (enseñar a todos y no a unos pocos); b) enseñar para la diversidad (enseñar para que todos accedan al conocimiento y aprendan a vivir juntos de manera constructiva). Por ello, la escuela inclusiva representa la búsqueda incesante de una educación basada en la justicia y en la ausencia de desigualdad, mediante la eliminación de barreras ideológicas y físicas que dificultan la participación plena de todos los alumnos en la vida de la escuela. La EpT es un medio para aprender a vivir todos juntos, una manera de ser y de comportarse ante la alteridad, que busca nuevas fórmulas para identificar y resolver las dificultades que emergen en las instituciones escolares (Booth & Ainscow, 2004). Si la inclusión no se percibe como una tarea que implica a toda la comunidad educativa, con una evidente proyección social, se la habrá privado de su verdadero sentido.

La inclusión educativa es ante todo un derecho fundamental del ser humano, que implica unos recursos personales y materiales, unas políticas, unas determinadas organizaciones docentes y educativas, y unas prácticas pedagógicas. Representa la incesante lucha por asegurar a todos una educación de calidad, especialmente a

aquellos niños y jóvenes a quienes se les niega el derecho a la educación, por eso se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos.

Educar en la diversidad es una manera de incentivar el deseo de aprender a vivir juntos, a convivir con los demás, a desarrollar actitudes tolerantes hacia las diferencias y el pluralismo, “para promover una pedagogía de posibilidades ilimitadas que evidentemente nos acercan al terreno de la equidad y de la justicia social contenida en el significado de la educación” (Costa, 2007, p. 24).

La educación inclusiva representa la mejor oportunidad y la mayor esperanza para quienes se esfuerzan en construir, desde la edad escolar, una sociedad cada vez más justa, equitativa y solidaria. Se desarrolla como una auténtica comunidad de aprendizaje que se esfuerza por superar las situaciones de desigualdad y exclusión, por proporcionar a todos una educación de calidad que dé respuesta a sus necesidades y por fomentar la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad más igualitaria, intercultural y solidaria (Aubert & García, 2009). Si la escuela ha actuado durante mucho tiempo desde un modelo selectivo, asentado en unos valores que no reconocen la diversidad humana, es hora de que se transforme y asuma una función socializadora, compensadora de desigualdades y transmisora de valores que propicien la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, difícilmente se podrá llevar a cabo la inclusión definitiva de todos los alumnos en la escuela ordinaria si ésta sigue siendo vista como un recuerdo nostálgico de generaciones pasadas o como un escenario educativo neutro con capacidad para asegurar siempre y en cualquier circunstancia una educación de calidad para todos. Se ha de tener la suficiente convicción para cambiar sus estructuras, modificar sus actitudes, flexibilizar su currículum, renovar sus metodologías, actualizar sus objetivos y, en definitiva, convertirla en una organización abierta a la comunidad, además de intervenir positivamente y con calidad en puntos críticos del desarrollo humano (Young, 2002). En las sociedades democráticas, la separación de la EE de la Ordinaria escenifica el fracaso del sistema para atender la diversidad del alumnado. Y en este marco se han de inscribir los postulados de una educación orientada hacia la democracia.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Ponencia en el *Congreso sobre efectividad y mejora escolar*. Consultado en http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Aubert, A., & García, C. (2009). La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. In Ramón Flecha & Shirley Steinberg (Coords.), *Pedagogía Crítica del S.XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 231-242.
- Barton, L., & Landsman, M. (1993). The politics of integration: Observations on the Warnock Report. In R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 41-49). London: Falmer Press.
- Blanco Guijarro, M. R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33.
- Blanco Guijarro, M. R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación* (Madrid), 347, 33-54.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO Santiago.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101. Consultado en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. In S. Karsz (Ed.), *La exclusión social: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Costa, M. R. (2007). La infancia desde una perspectiva post-moderna: (Re)conceptuando la educación pre-escolar. *Enfoques Educativos*, 9(1), 11-31.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., & Verdugo, M. A. (Eds.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO.
- Echeita, G., & Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 213.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad y para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Fonseca, V. (2005). Dificuldade de aprendizagem: Na busca de alguns axiomas, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 13-38.
- García, E. (1986). *La integración escolar: Aspectos psicossociológicos (I-II)*. Madrid: UNED.
- Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Kauffman, J. (1989). The Regular Education Initiative as Reagan-Bush education policy: a trickle-down theory of education of the hard-to-teach. *The Journal of Special Education*, 23(3), 256-278.
- Llaña Mena, M. (2007). El desafío de la educación en una sociedad democrática. *Enfoques Educativos*, 9(1), 45-61.

- Marchesi, Á. (1999). La práctica de las escuelas inclusivas. In Á. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación.3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 45-70). Madrid: Alianza.
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990).
- MEC (2002). Ley 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre de 2002).
- MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Montgomery, H. (2003). Childhood in time and place. In M. Woodhead & H. Montgomery (Eds.), *Understanding childhood: An interdisciplinary approach* (pp. 45-84). Chichester: John Wiley/Open University.
- Neto, F. (2007). Atitudes em relação à diversidade cultural: Implicações psicopedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 5-22.
- OCDE (1992). *Escuela y calidad de la educación*. Madrid: Paidós.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Skrtic, T. M. (Ed.). (1995). *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for post-modernity*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 2(51), 102-111.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Tezanos, J. F. (Ed.). (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- UNESCO (1990). *Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, Tailandia*. UNESCO/París.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad especiales*. Salamanca, España.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar, Senegal*. UNESCO/París.
- UNESCO/OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) OREALC/UNESCO Santiago. Chile.
- Vallejo, M., & Bolarín, M. J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: Claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado*, 13(3). Consultado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART5.pdf>
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43. Consultado en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02.pdf
- Verdugo, M. A., & Rodríguez-Aguilera, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde las diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Vislie, L. (1995). Integration policies, school reforms and the organization of schooling for handicapped pupils in western societies. In C. Clarck, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools* (pp. 154-171). Londres: David Fulton.
- Young, M. E. (Ed.). (2002). *From early childhood development to human development: Investing in our children's future*. Washington: The World Bank.

The Challenge of Quality Education in the Inclusive School

Abstract

This paper argues for a quality education within an inclusive school. For this purpose, the movements of school integration and inclusive school are analysed, taking into account the evidences that show the education system sometimes does not attend equally to all individuals. The need for an inclusive school and a school for everyone is advocated and it is postulated that different educational models do not contribute to improve the quality of teaching. Inclusive education is gaining more and more adherents and it is an essential philosophy in today's society, since it represents a rejection of politics and practices that decline before the exclusion. Only a substantially different society has the capacity to include different people and respect their life condition.

Keywords: school integration; inclusive school; equity of the educational system; educational quality

O Desafio de uma Educação de Qualidade na Escola Inclusiva

Resumo

Este artigo defende uma educação de qualidade dentro de uma escola inclusiva. Para este fim, são analisados os movimentos de integração escolar e da escola inclusiva, dada a existência de evidências que mostram como o sistema de ensino, às vezes, não atende equitativamente a todos os indivíduos. Defende-se a necessidade de uma escola inclusiva e uma escola para todos, e postula-se que os diferentes modelos de ensino não contribuem para melhorar a qualidade do ensino. Cada vez mais, a educação inclusiva ganha maior número de adeptos ao configurar-se como uma filosofia imprescindível na atual sociedade, em oposição às políticas e práticas de exclusão. **Só uma sociedade substancialmente distinta tem capacidade de incluir pessoas diferentes e respeitar as suas condições de vida.**

Palavras-chave: integração escolar; escola inclusiva; equidade do sistema educativo; qualidade educativa