

Editorial: Caminando con sentido hacia la inclusión educativa mundial

Antonio Rodríguez Fuentes¹

Inclusión no es solo un sustantivo de moda en el terreno educativo y social. Es la concienciación y acción socioeducativa cuyas implicaciones trascienden las barreras escolares para que entre todas las instituciones, de manos de sus profesionales, procuren la mejores estrategias y óptimos recursos para el aprendizaje de todo su alumnado, procurando el logro del máximo de su desarrollo potencial; superando las frecuentes dificultades de aprendizaje así como las de enseñanza y cubriendo sus necesidades educativas especiales advertidas.

Supone considerar todas las dimensiones del acto didáctico y reconfigurar un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje, repensando todo lo que existe, afecta e interactúa en el aula: discentes pero también docentes, currículo pero también contextos (Gallego y Rodríguez, 2016). Donde lo único singular y flexible es el currículo y la escuela. Currículo universal, único pero flexible y dispuesto para adaptarse (Rodríguez, 2015). Y escuela sistémica también única pero con modalidades adaptativas. Uno, currículo, y otra, escuela, ajustados a su contexto, a sus

centros, a sus aulas también inclusivas (Stainback y Stainback, 2001) o diversificadas (Tomlison, 2001) y a sus alumnos diversos (Sánchez, 2013), partiendo de la adecuada evaluación (Santos, 2014) y una evaluación psicopedagógica (Galve, 2014) especializada (Salvador, 2004) de manos profesores inclusivos (Escribano, 2013) que realizan prácticas inclusivas (Cabrerizo y Rubio, 2007) y los apoyos colaborativos necesarios (Parrilla, 1996). Cabría denominarse pues currículo y escuela democráticos por y para todos (Arnáiz, 2003). Para los alumnos que tienen sus capacidades comunes o estándar y para los que tienen capacidades alternativas o diversas, pues ambos colectivos pertenecen a la sociedad y han de aportar a ella.

Es, pues, el complemento natural de la “integración”, movimiento exclusivamente escolar y anterior al de inclusión (Carrión, 2001), y cuyo fracaso se manifestó en las aulas en las que los alumnos no eran ni parte ni todo del grupo (Grau, 1998). La diversidad no fue entendida como riqueza y como derecho a serlo y a ser atendida (Darling-Hammond, 2001) sino como

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Regular de la Universidad de Granada, arfuente@ugr.es

carencia, no como un valor sino como una carga, no como un derecho sino como un privilegio, en definitiva, no como diversidad sino con discapacidad, cuando no incapacidad.

Atrás quedó el movimiento aún más anterior de la “segregación”, proclive a la separación de los alumnos por sus características sensoriales, motoras e intelectuales, aun cuando se reclamaba que en la sociedad no lo estuvieran. Paradoja que, sin embargo, aún se observa en algunos contextos y para algunos alumnos, cuya presencia en los centros y aulas regulares requiere de una mayor dotación de recursos. Y, afortunadamente, obsoleto y ancestral es el movimiento primitivo de “exclusión” del sistema educativo de cualquier alumno diferente al resto, a ese supuesto patrón a todas luces inexistente al que tradicionalmente los sistemas educativos, las legislaciones y también los profesores se han estado aferrando hasta que la realidad, final e inevitablemente, se ha impuesto (Echeita, 2006). Argumentos tan pobres como la falta de educabilidad del alumnado y el estancamiento del avance del resto como ciudadanos, unido a otros como de injusticia social y de carencias de recursos didácticos, técnicos y tecnológicos han coadyuvado a la superación de la exclusión educativa, totalmente situada en las antípodas de la inclusión (Gallego y Rodríguez, 2014).

En esta encrucijada socio-histórica, de modelos escolares antiguos poco justificables pero aún

existentes y modernos equitativos pero aún por implementar, nace el ambicioso proyecto RETOS XXI cuya intención es ubicar la reflexión y experimentación educativas en el siglo actual como reto de primer orden para sociedades desarrolladas. Por tanto, con la asunción de la superación de los modelos escolares y educativos anteriores. Es por ello que para evitar errores pedagógicos de antaño, comienza su andadura con el repaso en distintos contextos mundiales del calado de la escuela inclusiva o extraordinaria (Slee, 2012). De ahí que en su sección de dossier monográfico el lector encuentre ilustraciones sobre la herencia (pasado), la presencia (presente) y el horizonte (futuro) de la Escuela y Educación Inclusivas, de muy diferentes contextos, alimentados unos de otros, referentes todos, trascendiendo las barreras de estructuración geodésica. Y ello de manos de autores de incuestionable trayectoria y reconocimiento en el ámbito de la Educación Especial y de su apuesta última, la Escuela Inclusiva.

Pero como no solo de filosofía se nutre la acción pedagógica y didáctica-organizativa de la Educación Especial e Inclusiva, sino que se demandan prácticas y reflexiones (VV.AA., 2004) sobre dificultades potenciales (García y González, 2001), tienen cabida en sus respectivas secciones misceláneas, a modo de caleidoscopio, aportaciones también de diferentes contextos físicos, donde las preocupaciones, los intereses, las

necesidades, las estrategias y los recursos eficientes y eficaces en la praxis educativa. Porque la Educación Especial en el seno de la Escuela Inclusiva, donde se atiendan a las Necesidades Educativas Especiales de alumnos funcionalmente diversos, dibuja un paisaje tan variopinto en un marco tan multidisciplinar que supera la edición estática de un monográfico, un manual o un volumen. Requiere, empero, una publicación igual de comprometida pero más dinámica y continua que se adapte a los vaivenes pedagógicos de moda y cambios políticos. Una publicación diversa en cuanto a temática y disciplina que aborde los múltiples y diversos centros y tópicos de interés y conocimientos contratados y acumulados en torno a la respuesta a la alteridad en centros inclusivos. De ahí su determinación como formato de revista científica.

Su objetivo teleológico es espolear el compromiso de todo lector para con la mejora educativa, sea docente, pedagogo, psicólogo, terapeuta, educador u otro profesional o incluso padres y madres. Por tanto, son ellos, con su aporte al compromiso anterior, los que han de juzgar la validez y funcionalidad de la revista, que no de sus aportaciones individuales, sobradamente validadas y funcionales, por la relevancia de sus autores, garantizada por el Equipo Editorial de la revista, y calidad de sus producciones, garantizada por la revisión ciega por pares evaluadores.

Ahondar en la idiosincrasia de la

Escuela Inclusiva supone trata una abanico casi infinito de aspectos y temáticas desde no menos perspectivas de análisis (Molina, 2003). En efecto, se trata de una apuesta institucional flexible en ineludible constante mejora (Booth y Ainscow, 2002), que dará lugar y formación a alumnos con distintas capacidades y discapacidades (Hegarty, 1994), con distintas oportunidades o desigualdades (López, 1990), en definitiva, con distintas necesidades educativas (algunas especiales) y potenciales educativos (algunos especiales), todas ellas como consecuencia de la combinación de la propia esencia del aprendiz, de acuerdo con sus desarrollos evolutivos (Bronfenbrenner, 1976) y características propias (Salvador, 2005), y de la influencia de sus contextos (Barton, 2008) inmediatos (ejemplo: familia, comunidad) y determinantes (ejemplo: TV, Internet). Y a los que ha de atender mediante su herramienta didácticas, mediante todo el cúmulo de medidas organizativas y curriculares a su disposición (Arnáiz e Illán, 2009), con énfasis en el currículo (Stenhouse, 2016) y las Adaptaciones Curriculares (Brennan, 1990). Un único currículo en una única escuela (Garrido y Santana, 2006), pero ambos tremendamente flexibles y adaptados a las necesidades singulares de cada alumno al que se deben. Ciertamente, en el terreno en el que nos movemos en esta revista o perspectiva, todo empieza y todo acaba con el

alumnado. Inevitablemente existen niños que muestran diferencias con respecto a los demás, del tipo que sean, que los hace especialmente singulares, que les produce ciertas dificultades para algunos conocimientos y habilidades, incluso deficiencias en algunas tareas y actividades. Se ha de admitir, por justicia para con estos alumnos, que están necesitados de algunos refuerzos y alternativas, un poco o bastante de ellos. Ello ha propiciado su definición tradicional como alumno de EE, incluso de alumno con deficiencia o discapacidad “tal” o con trastorno o privación “cual”; incluso, aun peor, como alumno con minusvalía o incapacidad. El enfoque de este foro de RETOS XXI es que simplemente se identifican como alumnado con necesidades educativas especiales, pudiendo presentarlas cualquier alumno de manera temporal o permanente, por motivos intrínsecos (referidos a discapacidad, por ejemplo) o extrínsecos (por ejemplo, referidos a desigualdad), e incluso en interacción de unos con otros (Gallego y Rodríguez, 2012). Al resultar tan variopintas e individuales, requieren ser identificadas de manera también individual, ganando terreno de esta manera la evaluación psicopedagógica, justo antes (inicial) y acompañando a las correspondientes medidas de atención a la diversidad (procesual) en las que la implicación y compromiso del alumnado son absolutos (Galve, 2014). Una evaluación intensa y extensa que estudie las dificultades pero también

posibilidades de cada alumno individualmente, reformulándolas unas y otras de forma combinada como necesidades educativas especiales (Rodríguez, 2015).

Ahora bien, puesto que se tratan y definen como necesidades educativas (no solo de aprendizaje sino también de enseñanza (Cuomo, 1999), no solo conciernen al alumnado sino que implica al profesorado, por cuanto toda dificultad de aprendizaje del discente emana o desencadena una dificultad de enseñanza del docente, para todo profesor que se precie de serlo. Es por ello, por lo que se precisa una actitud pertinente para una indagación permanente, una ratio menor junto a una capacitación especial y una reflexión personal previa a la colaboración total (Cardona, 2005). Basta ya de trabajar de forma aislada: todo docente precisa de estrecha con el resto de equipo docente que atiende al alumno (Álvarez y Bisquerra, 2012) y con otros docentes y profesionales de los servicios de orientación educativos (Alonso, 2012). De ello se deriva que se deben incrementar los esfuerzos no solo docentes sino de la propia administración educativa respecto de la formación del propio docente; en tanto que mediador reflexivo (sobre su práctica y para la misma) entre conocimiento y aprendiz e investigador (Bronfenbrenner, 1987) tanto del conocimiento (epistemológico y didáctico) como del aprendiz (intereses y estilo de aprendizaje) (Schön, 2013) bajo el modelo actual de profesor

investigador (Stenhouse, 2016), del paradigma de investigación-acción crítica (Carr y Kemmis, 2010).

Al afectar tanto al discente como al docente afecta ineludiblemente al aula (Stainback y Stainback, 2007) como escenario de fusión de ambos, que puede requerir cambios organizativos y de recursos (Arnáiz, e Illán, 2009). Incluso afecta a las modalidades de escolarización en otras aulas de apoyo o específicas (Molina, 2003). Afectado este contexto más inmediato del acto didáctico, y/o afectados por él, se precisan otras particularidades en los contextos menos inmediatos pero igualmente determinantes, como el centro escolar, la comunidad educativa y la familia, principalmente. Huelga justificar en los tiempos actuales la trascendencia de la necesaria indagación y conocimiento de otros contextos, desde el familiar, configurante de los agentes educativos (discentes, especialmente), hasta el del centro, vinculante de la actuación de los mismos (docentes, especialmente). De ahí que también contenidos de esta naturaleza han de tener cabida en la apuesta por la Escuela Inclusiva y su desarrollo.

Al afectar al discente y al docente y también a los contextos, afecta ineludiblemente al currículo o conjunto de elementos nucleares (objetivos, contenidos y competencias), metodológicos (recursos, actividades, método y temporalización) y de verificación del progreso (evaluación). Tal afectación se convierte en la piedra

angular de la atención a la diversidad (Fernández, 2009), mediante ciertas medidas (ordinarias o extraordinarias) concebidas como vehículos concretos para la atención a la diversidad: concreción curricular, refuerzo educativo y adecuación curricular, fundamentalmente (Salvador, 2005). Plantar las bases sobre opciones válidas para atender a la diversidad actual de su alumnado mediante la adecuación de su currículo; así como presentar estimaciones sobre necesidades educativas especiales potenciales por áreas curriculares y capacidades personales con indicación de sus medidas tanto organizativas como propiamente curriculares es caminar hacia la respuesta a las demandas especiales en áreas y capacidades derivadas de la diversidad actual en la institución escolar.

Tras lo anterior, la definición que se adopta en esta obra para el fenómeno de la EE consiste en repensar y reconfigurar el acto didáctico cuando alguna de sus dimensiones o interacción entre ellas no encaja y se produce un fallo o se prevé que pueda producirse. Replanteamiento que afecta a las dimensiones anteriores que convergen en el acto didáctico como proceso de enseñanza aprendizaje, tanto los dos colectivos muy diversos de agentes: discentes y docentes, como los dos referentes donde y como se encuentran: contextos y currículo (Ortega, 2014). Nótese que todos están en plural menos el currículo, aunque quizás sea el más plural, por su carácter

absolutamente flexible para dar respuesta a la necesidad de adaptarse a cada alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. NuevaNES: Routledge.
- Alonso, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa (vol. I y II)*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer
- Arnáiz, P. (2003). *Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. e Illán, N. (2009). *Didáctica y Organización Escolar en Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brennan, W. (1990). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC/Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cabrerizo, J. y Rubio, M. J. (2007). *Atención a la Diversidad*. Madrid: Prentice-Hall.
- Cardona, M. C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- Carr, W. y Kemmis, S. (2010). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata.
- Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- Cuomo, N. (1999). *Integración escolar ¿dificultades de aprendizaje o de enseñanza?* Madrid: Visor.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación*. Madrid: Narcea.
- Escribano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J. M^a. (2009). *Un currículum para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). *La alteridad en educación*. Madrid: Pirámide.
- Galve, J. L. (2014). *Evaluación psicopedagógica de las dificultades de aprendizaje (vol. I y II)*. Madrid: CEPE.
- García, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- García, J. y González, D. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS.
- Garrido, J. y Santana, R. (2006). *Cómo elaborar Adaptaciones Curriculares*. Madrid: CEPE.
- Grau, C. (1998). *Educación Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Madrid: Promolibro.
- Grau, C. (2005). *Educación Especial: orientaciones prácticas*. Málaga: Aljibe.

- Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y niñas con discapacidad*. París: UNESCO.
- López, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Cuadernos Puerta Nueva
- Molina, S. (2003). *Educación Especial (Vol. I y II)*. Granada. Ariel.
- Ortega, P. (2014). *Educación en la alteridad*. Colombia: Redipe.
- Parilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso colaborativo*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Rodríguez, A (2015). *Un currículo para adaptaciones múltiples*. Madrid: EOS.
- Salvador, F. (2004): *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, M. (2013). *Diversidad e inclusión*. Madrid. Catarata.
- Santos, M. A. (2014). *Entre bastidores*. Málaga: Aljibe.
- Schön, D. (2013). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Snell, M. E. (2006). *La escuela inclusiva*. Madrid: Autor-Editor.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stenhouse, L. (2016). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tomlinson, A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- VV.AA. (2004). *La educación inclusiva: prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graò.