

Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?

Mel Ainscow y Susie Miles

Resumen. En esta comunicación se trata de demostrar que una determinación común y un uso sistemático de los términos sobre la educación inclusiva son fundamentales para que las estrategias de la Educación para Todos (EPT) sean más inclusivas. Para ello no se requiere la implantación de nuevas técnicas; supone en cambio una colaboración intra e interescolar, vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades, trabajo en red de los distintos entornos y la recopilación y utilización de información contextualmente pertinente. Los autores se basan en datos de investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de la escuela, el liderazgo y el desarrollo de los sistemas educativos. Esta investigación se fundamenta principalmente en contextos económicamente desarrollados, pero se basa también en la experiencia de un proyecto de formación de docentes de la UNESCO que se llevó a cabo en más de 80 países y en estudios monográficos reunidos por la Enabling Education Network (EENET) [Red de educación para el pleno desarrollo] que presta apoyo a los profesionales para que documenten su experiencia de trabajo en aras de una educación más inclusiva, primordialmente en los países del Sur.

Palabras clave: EPT • educación inclusiva • escuelas • diversidad • liderazgo • exclusión

Introducción

Los artículos de esta edición especial de *Perspectivas* giran en torno a lo que posiblemente constituya el mayor desafío al que se enfrentan los sistemas escolares en todo el mundo, que es el de ofrecer una educación digna de ese nombre a todos los niños y jóvenes. En los países económicamente más pobres se trata en lo esencial de los 72 millones de niños que se estima no asisten a la escuela primaria

Versión original: inglés

M. Ainscow

ESI, School of Education, Oxford Road, Manchester M12 9PL, Reino Unido

Correo electrónico: mel_ainscow@yahoo.co.uk.

S. Miles

Correo electrónico: susie.miles@manchester.ac.uk

(UNESCO, 2008). Velar por que todos los niños terminen la enseñanza primaria es una etapa fundamental para reducir la pobreza y la marginación humana en lo que Hulme (2007) califica como la mayor promesa del mundo en forma de objetivos de desarrollo del Milenio. Mientras tanto, en países más ricos, pese a los recursos existentes, muchos jóvenes salen de la escuela sin una preparación digna de consideración, a otros se los coloca en diversos tipos de servicios especiales, alejados de las experiencias educativas generales, y algunos sencillamente deciden abandonar, ya que la enseñanza parece no ofrecer nada que les sirva para la vida.

Frente a estas dificultades, recrudece el interés por el concepto de *educación inclusiva*. No obstante, en esta cuestión se mantiene la confusión en lo que respecta a las medidas que se han de tomar para que avancen las políticas y la práctica. En algunos países se sigue considerando la educación inclusiva como una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación general. Sin embargo, internacionalmente está cada vez más aceptado que se trata de una reforma que apoya y acoge con satisfacción la diversidad de todos los educandos (UNESCO, 2001). Se presupone que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social que es una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y capacidades (Vitello y Mithaug, 1998). El punto de partida, por lo tanto, es la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa.

Hace 14 años, la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales hizo suyo el concepto de educación inclusiva (UNESCO, 1994). En la Declaración de Salamanca, indiscutiblemente uno de los documentos internacionales más importantes que hayan aparecido nunca en el terreno de la educación especial, se sostenía que “las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos”. Además, se indicaba que las escuelas proporcionan “una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (UNESCO, 1994, párrafo 3).

Cabe señalar que la conferencia de Salamanca se desarrolló poco después de la extraordinaria Conferencia de Jomtien de 1990, en la que casi todos los países del mundo se comprometieron a lograr el objetivo de la EPT. Este hecho revistió una especial importancia porque significó el reconocimiento de que un gran número de grupos vulnerables y marginados de educandos quedaban excluidos de los sistemas de enseñanza en todo el mundo. No obstante, pese al aparente carácter inequívoco de la declaración de Jomtien, la decisión de celebrar la Conferencia de Salamanca parecía suponer que la frase “educación para todos” significaba en realidad “casi todos”, al aceptar la premisa histórica de que un pequeño porcentaje de niños debían ser considerados como “marginales” cuya educación debe correr a cargo de un sistema distinto, paralelo, por lo general denominado educación especial.

Habida cuenta de que el corolario de la Declaración de Salamanca, tal como la entendemos, es que se reúnan los dos sistemas separados a fin de asegurar que la

educación para todos significa realmente “todos”, en este artículo examinamos las causas por las que el avance hacia una estrategia unificada de mejora de la enseñanza ha dejado tanto que desear en muchos países. En consecuencia recomendamos una vía de avance que se comprometa a garantizar una EPT que sea auténticamente inclusiva. Partiendo de las investigaciones, pasamos a estudiar las repercusiones prácticas de esa formulación, y nos concentramos en las repercusiones para la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de la escuela, el liderazgo y el desarrollo de los sistemas educativos. Aunque gran parte de estas investigaciones procede de contextos económicamente desarrollados, también nos basamos en la experiencia de un proyecto de formación de docentes de la UNESCO que se llevó a cabo en más de 80 países (Ainscow, 1999) y en la labor de la Enabling Education Network (EENET) que presta apoyo a los profesionales de los países del Sur para que documenten su experiencia de trabajo en favor de una educación más inclusiva.

Definición de inclusión

La confusión existente en el plano internacional en este terreno procede, por lo menos en parte, del hecho de que el concepto de educación inclusiva se puede definir de diversas maneras (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000). También es importante recordar que no hay una única perspectiva de la inclusión en un solo país, ni siquiera en una escuela (Booth, 1996; Booth y Ainscow, 1998; Dyson y Millward, 2000).

Un análisis reciente de las investigaciones internacionales (Ainscow *et al.*, 2006) muestra una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos. Antes de explicar qué formulación recomendamos en este artículo, resumiremos lo que conlleva cada una de las cinco perspectivas.

Perspectiva 1: la discapacidad y las “necesidades educativas especiales”

En general se da por descontado que la inclusión se refiere primordialmente a la enseñanza de alumnos con discapacidades y otros que en las escuelas ordinarias se catalogan como “alumnos con necesidades educativas especiales”. Se ha cuestionado la utilidad de este criterio, ya que destaca el aspecto de “discapacitación” o de “necesidades especiales” de los alumnos y omite las otras formas que impiden o mejoran la participación. El *Índice de inclusión*, instrumento de autoevaluación para las escuelas, utilizado en muchos países en los últimos años (Booth y Ainscow, 2002), prescindía de la idea de “necesidades educativas especiales” para dar cuenta de las dificultades de la enseñanza y sustituirla por los conceptos de “barreras para el aprendizaje y la participación” y de recursos disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación. En este contexto se consideraba que apoyo eran todas las actividades

que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Existe el peligro, no obstante, de que al rechazar esta idea de la inclusión ligada a las necesidades educativas especiales y la discapacidad, se desvíe la atención de la segregación constante de los alumnos a los que se clasifica de esta forma. La inclusión puede comprender la afirmación de los derechos de los jóvenes discapacitados a una educación general local, punto de vista postulado con vehemencia por algunos discapacitados. La perspectiva de los derechos invalida esos argumentos. Así, se considera que la segregación obligatoria contribuye a la opresión de los discapacitados, igual que las prácticas que marginan a otros grupos por motivos de raza, género u orientación sexual (Corbett, 2001).

Por otra parte, los efectos considerables de la compartimentación de los alumnos en los sistemas educativos son motivo de preocupación. La práctica de la segregación en las escuelas especiales afecta a un número de alumnos relativamente reducido (por ejemplo, en Inglaterra aproximadamente el 1,3%), pero ejerce una influencia desproporcionada en el sistema de educación. Parece perpetuar la idea de que algunos alumnos “deben” ser separados a causa de su deficiencia o defecto. Sin embargo, los que sostienen que la asignación a escuelas especiales es una respuesta neutral a una “necesidad” consideran que algunos niños están mejor atendidos en ese contexto. De hecho, en Inglaterra actualmente, el término “educación inclusiva” se utiliza a veces para describir prácticas que se desarrollan en las escuelas especiales (Spurgeon, 2007). Indudablemente el criterio de las necesidades educativas especiales respecto de las dificultades de educación es la perspectiva que sigue predominando en la mayoría de los países (Mittler, 2000). La educación especial integra en el marco del defecto individual las dificultades que, por múltiples causas, se plantean en la educación.

Perspectiva 2: exclusiones disciplinarias

Si bien por lo general se relaciona la inclusión con los niños que tienen “necesidades educativas especiales”, en muchos países también se la vincula estrechamente a la “mala conducta”. En algunas escuelas la simple mención de la palabra “inclusión” provoca en los docentes el temor a que se les pida que acepten un número desproporcionado de alumnos cuya conducta se considera “difícil” y que pueden haber sido excluidos (o expulsados) de otras escuelas.

Se ha afirmado que la exclusión disciplinaria no puede comprenderse si no se examina en el contexto de las circunstancias anteriores, el carácter de las relaciones y la concepción de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela (Booth, 1996). Incluso tratándose de una mera evaluación, las cifras de la exclusión disciplinaria formal tienen poco significado si se desvinculan de las cifras de la exclusión informal. Por ejemplo, el mandar a los niños a casa durante una tarde, la inasistencia injustificada y la clasificación de alumnos en categorías por sus dificultades emocionales o de conducta pueden considerarse como exclusiones disciplinarias

informales. La exclusión informal de las alumnas en edad escolar que quedan embarazadas, y a las que se sugiere que no sigan yendo a la escuela, sigue distorsionando la composición de género de las cifras oficiales de la exclusión de algunos países.

Perspectiva 3: grupos vulnerables a la exclusión

Es cada vez mayor la tendencia a considerar la inclusión en la educación en general como forma de superar la discriminación y la desventaja respecto de un grupo de alumnos que sean vulnerables a las presiones exclusionistas (Mittler, 2000). En algunos países esta perspectiva más amplia se relaciona con los términos de “inclusión social” y “exclusión social”. Cuando se utiliza en el contexto educativo, *la inclusión social* suele referirse a las barreras a las que se enfrentan los grupos cuyo acceso a la escuela se ve amenazado, por ejemplo, las chicas que quedan embarazadas o tienen hijos durante la escolaridad, los niños en custodia (los que están a cargo de las autoridades públicas) y los gitanos o nómadas. Sin embargo, en general el lenguaje de la inclusión y la exclusión social se suele utilizar en un sentido más restringido para referirse a los niños que están (o corren el peligro de estarlo) excluidos de las escuelas y las aulas a causa de su “conducta”.

Este uso más amplio de los términos de inclusión y exclusión es algo impreciso. Es muy posible que haya procesos comunes que vinculen las distintas formas de exclusión que sufren los niños discapacitados, los excluidos de las escuelas por motivos disciplinarios y las personas que viven en comunidades económicamente pobres. Es preciso seguir investigando la naturaleza de esos procesos de exclusión y sus orígenes en las estructuras sociales.

Perspectiva 4: la promoción de una escuela para todos

Otra corriente de pensamiento sobre la inclusión está relacionada con el desarrollo de la escuela común para todos o escuela polivalente. En el Reino Unido, por ejemplo, el término de “escuela polivalente” se utiliza en el contexto de la enseñanza secundaria y se estableció como reacción a un sistema que anteriormente distribuía a los niños en distintos tipos de escuela basándose en los resultados obtenidos a la edad de 11 años y que reforzaba las desigualdades basadas en la clase social.

El movimiento de la escuela polivalente en Inglaterra es análogo al de la tradición de la *Folkeskole* de Dinamarca, la tradición de la “common school” en los Estados Unidos y el sistema de educación obligatoria unificada de Portugal. Supone la creación de una única “escuela para todos” que atiende a una comunidad socialmente diversa. En Noruega, sin embargo, el concepto de “escuela para todos” guardaba mucho mayor relación con la creación de una identidad noruega independiente y singular que con la participación de personas de comunidades heterogéneas. Esta fuerte insistencia en la educación para las comunidades locales facilitó la disolución de instituciones especiales segregadas, pero no fue seguida de

un movimiento igualmente fuerte de reforma de la escuela común que abarcase y valorase la diferencia. Se hizo hincapié en asimilar a los que se consideraba distintos en una normalidad homogénea y no en transformar por medio de la diversidad.

Perspectiva 5: la educación para todos

La quinta forma de encarar la educación inclusiva suele relacionarse casi exclusivamente con los países del Sur, en especial aquéllos donde la educación no es gratuita ni obligatoria. Las actividades internacionales para promover la EPT se intensificaron tras la primera Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) con su consigna de EPT para el año 2000 (UNESCO, 1990). La importancia de Jomtien radica en su reconocimiento de la exclusión de gran número de grupos vulnerables y marginados de educandos de los sistemas educativos en todo el mundo. También formulaba un planteamiento de la educación como concepto mucho más amplio que la escolarización que, empezando en la primera infancia, insistía en la alfabetización de las mujeres y reconocía la importancia de saber leer y escribir como parte del aprendizaje permanente. Esta conferencia marcó un hito en la evolución de las ideas sobre la educación inclusiva, aunque en aquella época el concepto no estaba generalizado.

Si bien inicialmente la concepción de la EPT era amplia y ambiciosa, hasta el momento la retórica del “todos” no ha logrado llegar a los niños más pobres y desfavorecidos, en particular los niños con discapacidades (Miles y Singal, de próxima aparición). La atención internacional gira en torno al logro de los objetivos de desarrollo del Milenio, de ahí que el empeño de la EPT sea cada vez más obtener que todos los niños tengan acceso a cinco años de educación primaria universal para el año 2015, y que la terminen. Sin embargo, la clave para mejorar la calidad de la educación dispensada en esos cinco años podría estribar en un concepto más amplio del todos y en una mayor valoración de la diferencia en el sistema educativo (Ainscow, 1999).

El camino a la inclusión

Teniendo en cuenta esta diversidad de opiniones sobre la educación inclusiva, aunque potencialmente complementarias, en muchos países los avances siguen dejando que desear. Por ejemplo, en su análisis de 17 planes de EPT de la región sur y sureste de Asia, Ahuja (2005) señala que ni siquiera se menciona la idea de la educación inclusiva. En realidad, con frecuencia se presentaban las escuelas especiales y los albergues juveniles como estrategia para satisfacer las necesidades de una gran variedad de estudiantes desfavorecidos y se consideraba la enseñanza no formal como una solución a las necesidades educativas de los grupos marginados. Esta es una tendencia preocupante, especialmente si se toman en consideración los efectos negativos que tiene el internamiento en los grupos de niños vulnerables (Naciones Unidas, 2005). Del mismo modo, en un estudio de

países que participan en la Iniciativa Vía Rápida de la EPT, *World Vision* (2007, pág. 1) concluyó que “varios países a los que la Iniciativa presta su apoyo, en particular los que se aproximan al objetivo de la enseñanza primaria universal, en la actualidad cuentan efectivamente con planes sectoriales de educación que abordan la cuestión de la inclusión de los niños discapacitados. [...] No obstante, en varios países las políticas y las prestaciones para los niños discapacitados siguen siendo someras o no se han aplicado”. En el informe se señala que en cinco de los países apoyados por la Iniciativa Vía Rápida no se mencionaba en absoluto a los niños discapacitados.

También es importante señalar que, incluso en el mundo desarrollado, no todos los especialistas de la pedagogía son partidarios de la filosofía de la inclusión y algunos son reacios a la idea (Brantlinger, 1997; Freire y César, 2002; Fuchs y Fuchs, 1994). En efecto, algunas organizaciones abogan por servicios separados, “especializados”. Cabe señalar en particular que muchas organizaciones de sordos sostienen que los servicios educativos separados son la única forma de garantizar su derecho a la educación por medio del lenguaje de señas y el acceso a la cultura de los sordos (Freire y César, 2003). Sin embargo, en el contexto de Uganda, por ejemplo, Kristensen *et al.* (2006) llegaron a la conclusión de que los medios escolares especiales carecían de conocimientos especializados y de equipo. Sin embargo, muchos consideran que el desarrollo de pequeñas unidades de especialistas en el seno de las escuelas ordinarias es una forma de aportar conocimientos, equipo y apoyo especializados a determinados grupos de niños cuyas necesidades son difíciles de atender en las clases ordinarias.

Por consiguiente, al plantearse de qué forma avanzar, es importante reconocer que el ámbito de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, discusiones y contradicciones. Sin embargo, en todo el mundo se intenta dar respuestas educativas más eficaces para todos los niños, sean cuales sean sus características, y la tendencia general, alentada por la Declaración de Salamanca, lleva a dar estas respuestas en el contexto de la educación general (véase la edición especial del *European journal of psychology of education*, de diciembre de 2006). Esto, a su vez, da lugar a reexaminar los futuros cometidos y objetivos de los profesionales en todo el sistema educativo, incluidos los que se ocupan de la educación especial, lo que naturalmente tiene importantes repercusiones en la tendencia de las políticas nacionales y el desarrollo de la práctica en el terreno.

Teniendo presentes estos elementos, quisiéramos tratar de demostrar que los avances, tanto en relación con el programa de la EPT como con la educación inclusiva exigen mayor definición de lo que conlleva ser más inclusivo. Para nosotros se trata de un *criterio de principios de la educación* que supone:

- El proceso por el cual la participación de los estudiantes en los currículos, culturas y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye;
- La reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad;

- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones exclusionistas, no sólo de los disminuidos o de los que se cataloga como “alumnos con necesidades educativas especiales”.

Algunas características de esta forma de conceptualizar la educación inclusiva revisten, en nuestra opinión, particular importancia: a) la inclusión se refiere a *todos* los niños y jóvenes de las escuelas; b) se concentra en la presencia, la participación y los resultados; c) la inclusión y la exclusión están vinculadas, de tal modo que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión se considera como un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva es una escuela en movimiento y no la que ha llegado al estado de perfección. La inclusión, por consiguiente, es un proceso que exige una vigilancia continua.

Somos conscientes de que esta concepción entraña algunas limitaciones. En particular, nos damos cuenta de que identifica la educación con la escolarización, en tanto que consideramos que la escuela es sólo uno de los centros de educación en las comunidades. En este sentido, consideramos que el papel de las escuelas consiste en apoyar la educación de las comunidades y no en monopolizarla. Asimismo, quisiéramos subrayar la importancia de la participación del personal, los padres o tutores y otros miembros de la comunidad. Creemos que nuestro apoyo a la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes no puede llegar muy lejos si rechazamos su identidad y sus antecedentes familiares o si optamos por no fomentar la participación del personal escolar en las decisiones relativas a las actividades de enseñanza y aprendizaje. También consideramos que es fundamental vincular más generalmente la inclusión y exclusión en la educación con las presiones inclusionistas y exclusionistas de la sociedad.

El conciliar estas ideas nos lleva a apoyar de manera global los planteamientos nacionales sobre educación que se basan en la educación general comunitaria, preescolar, escolar y postescolar, y a considerar el derecho a la educación como un compromiso a escala mundial. En consecuencia, estamos comprometidos con el *desarrollo inclusivo de la educación para todos*.

Esa formulación es compatible con la que algunos estudiosos han definido como el “paradigma organizativo” de la educación inclusiva (Dyson y Millward, 2000). Para ello se requieren nuevas ideas que cuestionen supuestos muy arraigados en muchos docentes de todo el mundo. Concretamente, requiere alejarse de las explicaciones del fracaso educativo que se concentran en las características de cada niño y su familia, para llegar a un análisis de las barreras a la participación y el aprendizaje con que tropiezan los estudiantes dentro de los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2002). En este caso, el concepto de barreras apunta, por ejemplo, a las formas en que la falta de recursos o de competencias, el currículo o métodos de enseñanza inadecuados y las actitudes pueden limitar la presencia, participación y los resultados de algunos educandos. De hecho, se ha sostenido que los estudiantes que tropiezan con esos obstáculos pueden considerarse como “voces secretas” que,

en determinadas circunstancias, pueden fomentar la mejora de las escuelas de tal manera que resulte provechosa para todos sus estudiantes (Ainscow, 1999).

Este planteamiento que consideramos como una nueva orientación, un *viraje inclusivo*, tiene mayores probabilidades de obtener buenos resultados en los contextos en que impera una cultura de la colaboración que fomenta y apoya la resolución de problemas (Carrington, 1999; Kugelmass, 2001; Skrtic, 1991). Supone que los que forman parte de un contexto determinado colaboren para hacer frente a las barreras a las que se enfrentan algunos educandos.

¿Qué significa entonces dar un viraje inclusivo para hacer avanzar las políticas y la práctica? ¿Qué se debe hacer para desarrollar escuelas que puedan efectivamente “tender la mano” a todos los niños y jóvenes, sean cuáles sean sus circunstancias y características personales? ¿Qué proponen las investigaciones sobre la forma en que los docentes y las escuelas podrían desarrollar prácticas más inclusivas?

A la hora de responder a estas preguntas nos concentraremos específicamente en la naturaleza de la prácticas inclusivas. Al hacerlo, examinaremos la forma de interpretar los currículos partiendo de los enfoques de la enseñanza que se utilizan en contextos determinados. Continuaremos con el examen de las formas en que se desarrollan las prácticas inclusivas y la manera en que los factores en los distintos niveles del sistema afectan a ese desarrollo. Esto nos lleva a afirmar que los docentes son la clave del desarrollo de formas más inclusivas de educación. Son sus convicciones, actitudes y actuación las que crean los entornos en que los niños y jóvenes deben hacer su aprendizaje. En consecuencia, la tarea debe consistir en crear sistemas de enseñanza en que los maestros sientan que se les presta apoyo y que se pone a prueba su obligación de seguir buscando las formas más eficaces de facilitar el aprendizaje de todos los alumnos. Todo lo cual tiene repercusiones importantes en la organización y las funciones directivas de las escuelas, y en general la política de enseñanza.

Enseñanza inclusiva

Se ha sostenido que los criterios elaborados como parte de lo que actualmente se suele llamar necesidades educativas especiales, y pese a las buenas intenciones, han seguido creando obstáculos al avance a medida que se animaba a las escuelas a adoptarlos (Ainscow, 1998; Slee, 1996). En los últimos tiempos los investigadores que han analizado las bases empíricas de los métodos especializados para categorías especiales de alumnos llegaron a la conclusión de que la pedagogía de las necesidades especiales separadas no cuenta con gran apoyo (Davis *et al.*, 2004; Lewis y Norwich, 2005). Para decirlo llanamente, una enseñanza eficaz es una enseñanza eficaz para todos los alumnos.

Paralelamente, se ha afirmado que la preocupación por las respuestas individualizadas, que han sido una característica de la educación especial, sigue desviando la atención de la creación de formas de enseñanza que puedan llegar a

todos los educandos de una clase y del establecimiento de condiciones en las escuelas que fomenten esa evolución (Ainscow, 1997). Esto permitiría explicar por qué las actividades de integración que dependen de la importación de prácticas de la educación especial tienden a fomentar el desarrollo de nuevas formas de segregación, aunque más sutiles, si bien en el entorno de la enseñanza general. Así, por ejemplo, en los últimos años en algunos países se ha introducido la práctica de nombrar auxiliares docentes que trabajan junto con los maestros en las aulas para facilitar la presencia de los alumnos a los que se cataloga como niños con necesidades especiales. Se ha determinado que con frecuencia, cuando se retira esa ayuda, los maestros sienten que ya no pueden hacer frente a la clase. Por otra parte, el requisito de planes de enseñanza individualizados ha inducido a algunos dirigentes escolares a considerar que muchos más niños necesitarán de esas respuestas, lo que crea problemas presupuestarios en los sistemas de enseñanza (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Fulcher, 1989). Al mismo tiempo, en algunos países la categoría de “necesidades educativas especiales” se ha convertido en un receptáculo para diversos grupos que son objeto de discriminación en la sociedad, como los grupos de minorías (Trent, Artiles y Englert, 1998). De este modo, la educación especial puede ser una forma de ocultar la discriminación de que son víctimas algunos grupos de estudiantes bajo una calificación aparentemente inocente, que justificaría el bajo nivel de rendimiento y, por lo tanto, la necesidad de un régimen educativo distinto.

Reconocer que no se lograrán escuelas inclusivas transplantando las ideas y la práctica sobre la educación especial en contextos generales revela otras posibilidades, muchas de las cuales están relacionadas con la necesidad de pasar del marco de planificación individualizada ya mencionado a una perspectiva que procure *personalizar* la enseñanza por medio de un compromiso con toda la clase (Ainscow, 1999). A este respecto son pertinentes muchas ideas sobre la enseñanza eficaz. No obstante, lo que distingue a la pedagogía de la inclusión es la forma en que los docentes conceptualizan las ideas sobre la diferencia.

Los métodos de enseñanza no se elaboran ni se aplican en el vacío, explica Bartolome (1994). La formulación, la selección y el uso de criterios y estrategias de enseñanza determinados parten de las concepciones del aprendizaje y los educandos. A este respecto, sostiene la autora, es probable que, incluso los métodos pedagógicamente más avanzados, sean ineficaces en manos de quienes implícita o explícitamente sean favorables a un sistema de convicciones que considera a algunos alumnos, en el mejor de los casos, como desfavorecidos y necesitados de un curso de recuperación o, en el peor, como deficientes, y por consiguiente más allá de todo intento de recuperación.

Al pensar en lo que implica la práctica inclusiva, es preciso apreciar también la naturaleza compleja de la enseñanza. Stigler y Hiebert (1999), al reflexionar sobre sus observaciones de las prácticas en el aula a nivel internacional, proponen que no se considere la enseñanza como un cóctel de características individuales que cada profesional combina a su manera, sino que, sugieren, la práctica de un maestro

“funciona como una máquina” en la que los distintos elementos están interconectados. Esto significa que las características individuales de la práctica sólo adquieren sentido en su relación con el todo. Al comentar esta formulación, Hargreaves (2003) indica que las prácticas de enseñanza adoptan la forma de “guiones” profundamente grabados en los docentes y que reflejan las experiencias de su vida y sus verdades axiomáticas. En consecuencia, es poco probable que cambiar uno o dos aspectos de la práctica pueda dar lugar a mejoras importantes en la calidad de la enseñanza, ya que esos cambios superficiales dejarán intacta la mayor parte de los elementos del guión original.

El estudio de la práctica

Dos estudios recientes del Reino Unido han examinado atentamente la forma en que evolucionan las prácticas que responden con eficacia a la diversidad de los educandos. Quizá revista importancia el hecho de que en ambos proyectos participaron investigadores que trabajaban en colaboración con profesionales de la enseñanza.

El primer estudio, *Learning without limits* [Aprender sin límites], estudió las formas de enseñar que están libres de convicciones deterministas sobre la capacidad (Hart, 2003; Hart *et al.*, 2004). Los investigadores, a fin de estudiar cómo funcionaban, colaboraron estrechamente con un grupo de docentes que había rechazado la idea de una capacidad fija. Partieron de la convicción de que las prácticas centradas en las capacidades imponen restricciones al aprendizaje infantil, dando lugar a que los niños pequeños se definan por comparación con sus iguales.

Los investigadores sostienen que el concepto de capacidad como inteligencia innata ha acabado por considerarse como “una forma natural de referirse a los niños” que resume sus diferencias subjetivas. Siguen diciendo que, en Inglaterra, las políticas nacionales reflejan este supuesto, lo que hace que para los docentes sea fundamental comparar, catalogar y agrupar a sus alumnos por sus dotes a fin de dar una enseñanza adecuada y estimulante para todos. Así, por ejemplo, se espera que los inspectores escolares controlen que la enseñanza distingue entre los alumnos “más capaces”, “medios” y “menos capaces”. En este contexto, no se dice explícitamente lo que se entiende por capacidad, lo que deja margen a los maestros para interpretar lo que se recomienda a fin de que se adapte a sus propias convicciones y opiniones. No obstante, cabe señalar que la insistencia de las políticas en la determinación de objetivos y medidas de valor añadido del avance dejan poco margen a los docentes que rechazan la idea establecida de las capacidades mensurables para atenerse a sus principios.

Mediante el examen minucioso de las prácticas y las ideas de sus colaboradores docentes, los investigadores se fijaron la tarea de identificar formas “más justas y habilitantes” de entender la diversidad de los educandos. En resumen, esto supondría, sostienen, que los docentes traten las pautas de resultados y respuesta con un “espíritu de transformabilidad”, procuren descubrir qué se puede

hacer para mejorar la capacidad de cada niño de su clase para aprender y para crear las condiciones en que el aprendizaje pueda prosperar plena y efectivamente.

Los investigadores explican que los docentes de su estudio basaban sus experiencias prácticas en la firme convicción de que las cosas pueden cambiar y mejorarse, y reconocen que sean cuales sean los niveles de rendimiento actuales y las características de un niño, si se dan las condiciones adecuadas, todos pueden mejorar su capacidad de aprendizaje. Al plantearse el trabajo con esta actitud, se observó que los docentes que participaron en el estudio analizaban las diferencias entre sus aspiraciones respecto de los niños y lo que realmente ocurría.

El segundo estudio, *Understanding and developing inclusive practices in schools* [Entender y desarrollar las prácticas inclusivas en las escuelas], también apuntaba a la importancia de la indagación como estímulo para cambiar la práctica. Participaron 25 escuelas en el estudio del fomento de la inclusión en su propio medio, en colaboración con investigadores de la universidad (Ainscow, Booth y Dyson, 2004; Ainscow *et al.*, 2003; Ainscow *et al.*, 2006). Es sintomático que este proceso se desarrollara en el contexto de las amplias actividades del Gobierno británico para mejorar el nivel de la enseñanza pública, según se mide por la puntuación de pruebas y exámenes, lo que conllevó la creación de un “mercado” educativo, combinado con la prioridad dada a las políticas que fomentan una mayor diversidad entre los tipos de escuelas. El resultado es un sistema casi selectivo en el que, por regla general, los niños más pobres asisten a las escuelas que tienen los peores resultados; en varios otros países desarrollados se manifiestan tendencias políticas similares. No obstante, pese a este contexto político nacional aparentemente poco propicio, lo que se observó en las escuelas que participaron en el estudio no fue ni el derribo de la inclusión por el denominado programa de niveles, ni el rechazo de ese programa en favor de una opción inclusiva radical. A muchos maestros, indiscutiblemente, les preocupaban las repercusiones del programa de niveles en su trabajo y algunos eran partidarios de las ideas de inclusión que consideraban contradictorias con éste. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas los dos proyectos estaban entrelazados. En efecto, la atención prioritaria que se presta a los logros parecía impulsar a algunos maestros a examinar cuestiones relativas a los resultados y a la participación de los grupos marginados que antes no habían tenido en cuenta. Del mismo modo, la preocupación por la inclusión tendió a determinar la forma en que la escuela respondió al imperativo de mejorar el nivel.

Para tratar de entender la relación entre los imperativos externos y los procesos de cambio en las escuelas, el estudio se basó en las ideas de Wenger (1998) para demostrar la forma en que los programas externos se transmitían por las normas y valores de las “comunidades de práctica” dentro de las escuelas y cómo pasaban a formar parte de un diálogo cuyos resultados pueden ser más – y no menos – inclusivos. Así, a la luz del estudio la función de la política nacional aparece con otra perspectiva. Ello parece indicar que las escuelas podrían adoptar lo que pudieran parecer imperativos de política desfavorables para producir resultados que de ningún modo son inevitablemente no inclusivos.

Para que la práctica avance

Consideradas conjuntamente, las conclusiones de estos dos estudios dan lugar al optimismo. Indican que de un estudio de la práctica actual de los docentes establecida en la dinámica social interna de las escuelas pueden surgir enfoques más inclusivos. También indica que es posible intervenir en esas dinámicas para acceder a nuevas posibilidades de que la política y la práctica avancen.

La investigación indica que es poco probable que haya innovaciones en la práctica sin tener alguna experiencia de lo que son realmente otras maneras de enseñar y sin tener contacto con alguien que ayude a los docentes a entender la diferencia entre lo que hacen y lo que aspiran a hacer (Elmore, Peterson y McCarthy, 1996). También muestra que, antes de actuar en el plano de la organización, debe actuarse a nivel individual. En efecto, está demostrado que una mayor colaboración que no preste más atención específica al cambio en el plano individual puede dar como resultado que los docentes sencillamente se unan para reforzar las prácticas existentes, en lugar de buscar otra forma de enfrentarse a las dificultades que se les presentan (Lipman, 1997).

En el meollo de los procesos de las escuelas en que la práctica cambia efectivamente aparece el desarrollo de un lenguaje común que permite referirse a aspectos detallados de su práctica con los colegas y, de hecho, consigo mismos (Huberman, 1993). Sin ese lenguaje, resultará muy difícil que los docentes experimenten con nuevas posibilidades. Gran parte de lo que los docentes hacen durante sus encuentros intensivos se lleva a cabo de forma automática, intuitiva. Además, tienen poco tiempo para pararse a pensar. Por eso es que tener la oportunidad de ver a los colegas trabajando es tan importante para que los intentos de desarrollar la práctica tengan éxito. El intercambio de experiencias permite que los colegas se ayuden unos a otros a expresar lo que están haciendo y a definir lo que les gustaría hacer (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002). Es también la forma de crear un espacio en el que se puedan someter a la crítica recíproca las premisas admitidas sobre determinados grupos de educandos.

Todo ello plantea interrogantes sobre la mejor manera de implantar esas formas de trabajar. En este sentido, el “estudio de lecciones”, procedimiento sistemático para el desarrollo de la enseñanza que está bien implantado en el Japón y en algunos otros países asiáticos, constituye un enfoque prometedor (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002; Lo, Yan y Pakey, 2005; Stigler y Hiebert, 1999). El objetivo del procedimiento es aumentar la eficacia de las experiencias que los docentes transmiten a todos sus estudiantes. La actividad principal es la colaboración en torno a un tema central común que surge a partir de la discusión. El contenido de este tema central es la lección planificada que luego se utiliza como base para la recopilación de datos sobre la calidad de la experiencia que reciben los estudiantes. Estas lecciones se llaman “lecciones de estudio” y se utilizan para estudiar la práctica de los docentes y la reactividad de los estudiantes a las actividades planificadas. Los miembros del grupo trabajan juntos para elaborar un

plan de lecciones que luego aplicará cada docente. Las observaciones y las clases que se organizan después de las lecciones permitirán mejorar la lección de investigación entre una prueba y otra.

Los estudios de lecciones pueden desarrollarse de muchas maneras. Por ejemplo, puede participar un reducido subgrupo de personal voluntario o llevarse a cabo mediante agrupaciones departamentales o de interés especial. También pueden ser interescolares y, en ese caso, formar parte de una red controlada, más extensa, de docentes que trabajan en colaboración. La recopilación de datos es un factor clave del método de estudio de lecciones. Por lo general, supone la utilización de grabaciones de vídeo. También se hace hincapié en escuchar las opiniones de los alumnos de tal forma que introduzcan un elemento crítico en los debates.

Nuestras propias investigaciones también han demostrado cómo la utilización de la información disponible para estudiar la enseñanza puede fomentar el desarrollo de una enseñanza más inclusiva (Ainscow *et al.*, 2003). Concretamente, permite crear un espacio para reexaminar y reformular, rompiendo con los discursos vigentes y centrando la atención en las posibilidades antes descuidadas para hacer avanzar la práctica. En este sentido se aplican técnicas especialmente eficaces, como por ejemplo, la observación recíproca, a veces mediante grabaciones de vídeo (Ainscow, 1999, 2003), y los datos obtenidos de los estudiantes sobre el mecanismo de enseñanza y aprendizaje en una escuela (Ainscow y Kaplan, 2006; Messiou, 2006; Miles y Kaplan, 2005). En determinadas condiciones, estos métodos crean *cortes* que permiten ver lo conocido con distanciamiento, de tal forma que fomentan la autocrítica, la creatividad y la acción. Estos cortes, en ocasiones pueden dar lugar a una reelaboración de los problemas subjetivos que, a su vez, atraen la atención del docente sobre posibilidades desatendidas de encarar la cuestión de las barreras a la participación y el aprendizaje.

Nuestra argumentación, en este caso, se inspira en la obra de Robinson (1998) que indica que las prácticas son actividades que resuelven problemas en situaciones concretas. Esto significa que explicar una práctica es poner al descubierto el problema que resuelve. De modo que la colaboración estrecha con los profesionales nos ha permitido determinar que podemos deducir lógicamente la forma en que el personal escolar ha formulado un problema y las premisas en que se basan las decisiones adoptadas. También hemos observado que a veces se replantean las formulaciones iniciales para adaptarse a la realidad de los hechos.

No obstante, éste no es en sí mismo un mecanismo sencillo para desarrollar prácticas más inclusivas. El espacio que se crea puede llenarse en función de proyectos contradictorios. Los estudios han documentado casos en que unas convicciones muy arraigadas en una escuela pueden impedir la experimentación necesaria para fomentar el desarrollo de maneras de trabajar más inclusivas (Howes y Ainscow, 2006, Ainscow y Kaplan, 2006). Esto nos recuerda que es fácil convertir las dificultades educativas en patológicas, dificultades inherentes a los estudiantes, y que no sólo ocurre con los alumnos con discapacidades y los catalogados como “alumnos con necesidades educativas especiales”, sino también con aquellos cuya

situación socioeconómica, raza, idioma y género hace que determinados docentes en determinadas escuelas los consideren problemáticos. Por consiguiente, es necesario estudiar la forma de desarrollar la capacidad de los que están en la escuela para poner de manifiesto y cuestionar opiniones hondamente arraigadas sobre la “diferencia” como déficit que define a algunos tipos de alumnos como “carentes de algo” (Trent, Artiles y Englert, 1998). Para ello es preciso mostrarse vigilante a fin de examinar a fondo la manera en que los postulados sobre el déficit pueden influir en el modo en que se considera a algunos alumnos.

Ello, a su vez, revela la importancia de los factores culturales. Para Schein (1985) la cultura constituye quizá el nivel más profundo de los postulados y creencias básicos comunes a los miembros de una organización y que actúa inconscientemente en la forma en que se consideran a sí mismos y a su entorno de trabajo. La medida en que estos valores incorporan la aceptación y la celebración de la diferencia y una voluntad de ofrecer oportunidades de educación a todos los estudiantes, sumada a la medida en que el personal de la escuela los comparte, determina el grado de participación que se consiente a los alumnos (Kugelmass, 2001).

Hargreaves (1995) sostiene que puede considerarse que las culturas tienen una función de definición de la realidad que permite a los miembros de una institución entenderse a sí mismos, sus acciones y su entorno. Una función actual de definición de la realidad, indica, suele ser una función de resolución de problemas heredada del pasado. Así, el modelo cultural actual creado para resolver un problema nuevo suele convertirse en la receta que mañana se dará por descontado para tratar cuestiones sin tener en cuenta su novedad.

Es difícil llegar a cambiar las normas existentes en una escuela, en particular en un contexto que debe hacer frente a tantas presiones concurrentes y en el que los profesionales suelen trabajar solos para resolver los problemas que se presentan (Fullan, 1991). Por otro lado, la presencia de niños que no se adaptan al “menú” vigente en la escuela puede actuar como incentivo para estudiar una cultura de mayor colaboración en la que los docentes se apoyen unos a otros para ensayar nuevas formas de enseñanza. De este modo, las actividades de resolución de problemas se convierten gradualmente en funciones de definición de la realidad incontrovertibles y que son la cultura de una escuela más orientada a fomentar las formas inclusivas de trabajar. Al mismo tiempo, pueden contribuir de manera significativa al desarrollo de escuelas que sean eficaces para todos los niños (Ainscow, 1999).

El corolario de lo anterior es que ser más inclusivo supone reflexionar y hablar sobre la práctica, examinarla y depurarla, e intentar desarrollar una cultura más inclusiva. Esta conceptualización significa que no podemos separar la inclusión de los contextos en los que se desarrolla, ni de las relaciones sociales que puedan sostener o limitar ese desarrollo (Dyson, 2006). Es en esta compleja interacción entre los individuos, y entre los grupos y los individuos, que las convicciones y los valores compartidos existen y cambian, y es imposible separar esas convicciones de las relaciones en las que se expresan.

Culturas inclusivas

Existe todo un corpus de documentación crítica en el que se destacan los problemas y las complejidades que se ponen de manifiesto cuando las escuelas intentan avanzar hacia un mayor grado de inclusión (Dyson y Millward, 2000). En esta documentación se señalan las complejidades internas de las escuelas en cuanto organizaciones, y los condicionamientos y contradicciones que generan los entornos normativos en los que funcionan. En ese sentido, cuestiona provechosamente las premisas sobre las que descansan los planteamientos más mecanicistas de la mejora, pero no llega a indicar cómo podría desarrollarse realmente la inclusión.

Una corriente más prometedora de criterios sobre el desarrollo empieza por postular que una inclusión creciente no es tanto un conjunto de prácticas o políticas establecidas, sino un proceso continuo de deconstrucción y reconstrucción (Skrtic, 1991; Thomas y Loxley, 2001); lo que Corbett y Slee (2000) han denominado la “autodefensa cultural” que pone al descubierto la exclusión en sus cambiantes formas y busca, en cambio, “fomentar una cultura de la educación inclusiva”.

Los autores que tratan de estas cuestiones suelen hacer especial hincapié en las características de las escuelas en cuanto organizaciones que estimulan y apoyan los procesos de examen. El estudioso estadounidense Tom Skrtic afirma que las escuelas con lo que llama configuraciones “adhocráticas” son las que más probabilidades tienen de responder a la diversidad de los estudiantes de manera positiva y creativa (Skrtic, 1991). Estas escuelas destacan la importancia de aunar las distintas competencias profesionales en procesos de colaboración. Los niños a los que no se puede educar fácilmente en el marco de las rutinas establecidas de la escuela no son considerados problemáticos, sino como un desafío para que los docentes reexaminen sus prácticas a fin de que sean más reactivas y amoldables. Del mismo modo, nuestro propio trabajo nos ha llevado a subrayar “las condiciones organizativas” – liderazgo compartido, elevados niveles de participación del personal y de los alumnos, planificación conjunta, voluntad de investigar, etc. – que promueven la colaboración y la resolución de problemas en el personal y que, por lo tanto, produce respuestas más inclusivas a la diversidad (Ainscow, 1999).

Estos temas están respaldados además por un examen de la documentación internacional que analiza la eficacia de las medidas escolares de promoción de la inclusión (Dyson, Howes y Roberts, 2002). El análisis determina que hay un conjunto limitado, pero en absoluto desdeñable, de datos empíricos sobre la relación entre las medidas escolares y la participación de todos los estudiantes en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas. En resumen, indica que:

- Algunas escuelas se caracterizan por una “cultura inclusiva”. Dentro de esas escuelas, impera cierto grado de consenso entre los adultos en torno a los valores de respeto de la diferencia y una voluntad de ofrecer a todos los alumnos el acceso a las oportunidades de aprendizaje. Este consenso puede no ser total y no eliminará necesariamente todas las tensiones o contradicciones en la práctica. Por otro lado, es probable que haya una

elevado nivel de colaboración del personal y que la resolución de problemas sea conjunta, y que valores y compromisos análogos se hagan extensivos al conjunto de los estudiantes y a los padres y otros interesados de la comunidad escolar.

- No se sabe en qué medida estas “culturas inclusivas” culminan directamente y sin problemas en una mayor participación de los estudiantes. Algunos aspectos de estas culturas, sin embargo, pueden considerarse como participativos por definición. Por ejemplo, el respeto de la diversidad por parte de los docentes puede, en sí mismo, ser percibido por los niños como una forma de participación dentro de la comunidad escolar. Además, es probable que las escuelas con esas culturas, también se caractericen por formas de organización (como los servicios de especialistas que se desarrollan en el aula normal y no por separado) y la práctica (como los enfoques constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje) que se puede considerar como participativa por definición.
- Es probable que las escuelas con “culturas de inclusión” se caractericen también por la presencia de una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con un estilo de dirección que anima a distintas personas a participar en las funciones de liderazgo. Es probable también que esas escuelas mantengan buenas relaciones con los padres y con su comunidad.
- El entorno político local y nacional puede respaldar, o socavar, el ejercicio de los valores inclusivos de las escuelas.

El equipo de reseña de Dyson, basándose en estas indicaciones, formula varias recomendaciones en relación con la política y la práctica. Propone que los intentos de crear escuelas inclusivas presten atención al desarrollo de “culturas inclusivas” y, en especial al logro de un tipo de consenso en torno a los valores de inclusión en las comunidades escolares. El equipo concluye que los directores y otros dirigentes escolares deben ser elegidos y formados en función de su dedicación a los valores inclusivos y de su capacidad para dirigir de forma participativa. Por último, concluye que el contexto político externo debería ser compatible con la evolución de la inclusión a fin de apoyar, y no debilitar, los esfuerzos de las escuelas.

Según este análisis, la organización escolar y la práctica del aula deben atenerse a unos principios generales, en particular: a) la eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal; b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados; y c) el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados. También se afirma que las escuelas deben entablar estrechas relaciones con los padres y las comunidades, basadas en el fomento de una adhesión común a los valores de la inclusión.

Las repercusiones que esa orientación puede tener en la práctica se ilustran en el *Índice de inclusión* (Booth y Ainscow 2002), ya mencionado, que permite a las escuelas sacar partido del conocimiento y las opiniones del personal, los estudiantes,

los padres o tutores y los miembros del consejo escolar sobre las barreras al aprendizaje y la participación existente entre las actuales “culturas, políticas y prácticas” de las escuelas para determinar el orden de prioridad de los cambios. Al vincular la inclusión con los detalles de la política y la práctica, el *Índice* alienta a los que lo aplican a crear su propia perspectiva de la inclusión, según su experiencia y sus valores, cuando preparan las políticas y las prácticas que quieren promover o dificultar. El *Índice* puede servir de base al personal de las escuelas para perfeccionar los procesos de planificación de modo que entrañen una colaboración y participación más amplias e introduzcan una coherencia en el desarrollo (véase Rustemier y Booth, 2005).

Esos enfoques son congruentes con la idea de que la inclusión consiste esencialmente en incorporar valores particulares a contextos particulares (Ainscow, Booth y Dyson, 2004). A diferencia de las ideas mecanicistas de mejora de la escuela, reconocen que las decisiones sobre la forma de mejorar las escuelas entrañan siempre un fundamento político y moral, así como consideraciones de carácter técnico. Más aún, presentan procesos específicos mediante los cuales se podrían promover modalidades inclusivas. Por consiguiente, los debates en torno a la inclusión y la exclusión pueden contribuir a poner de manifiesto los valores en que se basan los cambios que se deben introducir en las escuelas, por qué se deben introducir y cómo se debe proceder. Las culturas inclusivas, sustentadas por determinadas condiciones organizativas, podrían aumentar la probabilidad de que se entablaran estos debates y de que fueran más productivos.

Liderazgo para la inclusión

Parece probable, por lo tanto, que las prácticas inclusivas requieran que se cuestionen las ideas de los integrantes de una organización determinada y esto, inevitablemente, plantea interrogantes respecto del liderazgo. Un análisis de la documentación reciente indica que la inclusión y la diversidad de los educandos son consideradas cada vez más como dificultades clave para los líderes del ámbito de la educación (West, Ainscow y Notman, 2003). Por ejemplo, Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999) proponen que, teniendo en cuenta el aumento constante de la diversidad, las escuelas deberán sacar partido de la incertidumbre, tener una mayor capacidad para resolver problemas colectivamente y ser capaces de responder a una mayor variedad de educandos. Sergiovanni (1992) también señala el desafío que supone la diversidad de los estudiantes y sostiene que los criterios actuales sobre el liderazgo escolar podrían obstaculizar los programas de mejora.

Lambert y sus colegas (1995) abogan por lo que consideran que es una concepción constructivista del liderazgo, definido como procesos recíprocos que permiten a los participantes de una comunidad educativa construir significados comunes que culminan en una determinación común de la escolaridad. Utilizan esta perspectiva para afirmar que el liderazgo implica un proceso interactivo en el que participan tanto los educandos como los docentes. Por consiguiente, se necesita un

liderazgo compartido, en que el director sea considerado como el líder de líderes. Deben sustituirse las estructuras jerárquicas por la responsabilidad compartida en una comunidad que pasa a caracterizarse por valores y esperanzas comunes, de modo que muchas de las funciones de control vinculadas a la dirección de la escuela pierden su importancia o son incluso contraproducentes.

No obstante, quien aporta el contexto teórico y empírico más útil es Riehl (2000) que, tras una amplia reseña de la documentación, elabora un “enfoque global de la administración y la diversidad escolares”. La autora concluye que los líderes escolares deben atender a tres grandes tipos de tareas: a) impulsar nuevos significados sobre la diversidad; b) promover prácticas inclusivas en las escuelas; y c) establecer vinculaciones entre las escuelas y las comunidades. Pasa luego a examinar la forma de realizar estas tareas y estudia la forma en que el concepto de práctica, especialmente la práctica discursiva, puede contribuir a un entendimiento más acabado del trabajo de los directores de escuela. Este análisis lleva a la autora a ofrecer una perspectiva positiva del potencial de los directores de escuela para iniciar actividades inclusivas, transformadoras. Concluye así: “ el esfuerzo de los administradores por darle sentido a las situaciones, lograr el fomento de las culturas y prácticas inclusivas en la escuela y la creación de relaciones positivas fuera de la escuela, indisolublemente unido a un compromiso inquebrantable con la equidad, la voz y la justicia social, puede efectivamente fomentar una nueva forma de práctica” (pág. 71).

Papel de las redes

Lo que se desprende de la información resumida hasta el momento es la forma en que los procesos de aprendizaje social, potenciados por la indagación en contextos determinados, pueden fomentar una mayor capacidad de reacción a la diversidad de los educandos. No obstante, resulta mucho más difícil lograr un efecto más hondo y más duradero en la cultura de la escuela. Se requieren para ello estrategias constantes y a más largo plazo, a efectos de fortalecer las capacidades a nivel escolar (Harris y Chrispeels, 2006). También hacen falta nuevas ideas y, en realidad, nuevas relaciones a nivel de sistemas. Dicho de otra forma, los esfuerzos por fomentar el desarrollo de una escuela inclusiva tienen más probabilidades de ser eficaces si forman parte de una estrategia más general (Ainscow, 2005).

Partiendo de esta constatación se ha insistido cada vez más en la idea del intercambio de competencias y recursos entre las escuelas y de la vinculación del desarrollo educativo con un desarrollo general de la comunidad. Este planteamiento es compatible con lo que Stoker (2003) denomina la gestión de los valores públicos que hace hincapié en la administración pública en red. Stoker afirma que los orígenes de este enfoque pueden encontrarse en las críticas a la importancia que se atribuye actualmente a las estrategias basadas en la experiencia del sector privado. Pasa a señalar que la formulación de lo que constituye un valor público sólo puede lograrse mediante una deliberación en la que participen los principales interesados

y unas medidas que dependen de la combinación, de manera reflexiva, de una serie de opciones de intervención. Por consiguiente, se considera que las “redes de deliberación y resultados” son estrategias clave. En el servicio de educación, supone la negociación de nuevas relaciones, interdependientes, entre las escuelas, las administraciones y las comunidades (Hargreaves, 2003).

Hay datos que indican que la colaboración de escuela a escuela puede fortalecer la capacidad de cada una de las organizaciones para responder a la diversidad de los educandos (Ainscow y Howes, 2007; Howes y Ainscow, 2006). No obstante, esta no es una opción fácil para las propias escuelas, en particular en contextos políticos en los que la competencia y la posibilidad de elección siguen siendo los principales motores de las políticas. Estudios recientes en su mayor parte han prestado especial atención a situaciones en que se concedieron a las escuelas incentivos financieros a corto plazo dependiendo de que demostraran una planificación y actividades realizadas en colaboración (Ainscow, Muijs y West, 2006; Ainscow y West, 2006; Chapman y Allen, 2006; Chapman, 2005). La información indica que la colaboración entre las escuelas permite reducir su polarización, con un resultado especialmente positivo para los estudiantes que están en los confines del sistema y cuyo rendimiento y actitudes causan preocupación. También hay datos que indican que las formas de trabajo más colaboradoras que las escuelas procuran desarrollar pueden influir en la manera en que los docentes se ven a sí mismos y en que consideran su trabajo. Concretamente, la comparación de prácticas puede hacer que los docentes adopten una nueva perspectiva respecto de los estudiantes que rinden menos de lo esperado. En lugar de pensar sencillamente que plantean problemas, supuestamente insuperables, pueden considerar que esos estudiantes aportan información sobre las disposiciones que rigen en el aula. Se les puede considerar entonces como puntos de partida para entender cómo podrían mejorarse esas disposiciones para que beneficiaran a todo el resto de la clase.

Las redes pueden extenderse mucho más ampliamente para fomentar el intercambio de experiencias e ideas sobre las formas de desarrollar prácticas inclusivas en el ámbito nacional (Miles y Ahuja, 2007). Partiendo de esta idea, en 1997 se creó la Enabling Education Network (EENET), con la ayuda técnica y financiera de un grupo de organizaciones internacionales interesadas, entre ellas la UNESCO. La EENET tiene por finalidad contribuir al desarrollo de políticas y prácticas de educación eficaces, pertinentes, adecuadas y sostenibles, y apoyar y promover la inclusión de los grupos marginados en la educación, en todo el mundo (Miles, 2002). El intercambio de información y experiencias importantes respaldan las iniciativas inclusivas a nivel internacional, pero fundamentalmente entre los países del Sur, puesto que gran parte de la práctica de educación del Norte no es pertinente en los contextos del Sur (Stubbs y Ainscow, 1996). Uno de los factores que sirvió de incentivo al establecimiento de la EENET fue la firme convicción, basada en la labor de Save the Children (Reino Unido) y la UNESCO, de que la experiencia adquirida en la aplicación de la educación inclusiva en países del Sur tenía mucho que enseñar a los profesionales del Norte.

La publicación anual de EENET, *Enabling education*, se distribuye a casi 2.000 personas y organizaciones en más de 150 países, y en más de 190 países se accede a su sitio Web. Teniendo en cuenta las desigualdades de acceso a la tecnología digital, la EENET da prioridad a la distribución de la versión impresa del material. Aunque muchos usuarios de la red tienen acceso a computadoras y pueden enviar mensajes electrónicos, pocos pueden permitirse acceder a Internet para buscar información. Cada vez más, los documentos fundamentales se compilan en CD-ROM para los lectores de la EENET, ya que de esta forma se ahorran los costos relativamente altos de la descarga de Internet de ficheros muy voluminosos en forma de anexos a los mensajes electrónicos o de documentos, en países donde los costos del teléfono y de impresión son exorbitantes. Los documentos más solicitados están disponibles en español, francés, portugués, árabe y ruso, pero la EENET tiene dificultades para acceder a documentos escritos en los países del Sur que no sean de habla inglesa. La experiencia de los países de habla inglesa suele tener más amplia difusión que las experiencias de otras partes del mundo.

La EENET comparte la información sobre la educación inclusiva escrita y producida por y para una gran variedad de interesados, en particular niños, padres y grupos de consumidores, así como maestros, responsables políticos, universitarios y formadores de docentes. Algunos de estos documentos son resultado de procesos de examen en colaboración, análogos los ya descritos en este artículo. Aunque la red está ubicada en la Universidad de Manchester, su estilo no es académico para que sea accesible a un público general. Los documentos incorporados en el sitio Web no son necesariamente representativos de la práctica de la educación inclusiva, ni tienen el aval de árbitros científicos. Sencillamente se alienta a los profesionales a compartir sus experiencias, sus ideas y su material de formación. De todas maneras, muchos consideran que el sitio Web de la EENET es una importante base de datos incipiente y un recurso internacional de excepción sobre educación inclusiva y habilitante. Eso es lo que parece indicar la mayor parte de la información de que se tiene conocimiento hasta el presente. No obstante, recientemente se llevó a cabo un análisis pormenorizado de toda la correspondencia recibida y en el informe final figuran muchos ejemplos de la forma en que se utiliza la información de la EENET, quién la utiliza y en qué países (Lewis, 2003).

Observaciones finales

Al mirar hacia el futuro, es importante no subestimar las dificultades a las que se enfrentan los sistemas educativos que se esfuerzan por que la EPT sea inclusiva. Por ejemplo, Lewin (2007) explica que en el África subsahariana más de 25 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria y 75 millones en edad de asistir a la secundaria no tienen acceso a la educación. Dentro de este marco general, sigue siendo un gran reto el velar por que los grupos de niños más marginados, de los países más pobres, accedan a una educación de buena calidad y participen en ella. Actualmente se estima que un tercio de la población sin escolarizar del mundo son

discapacitados y que sólo el 2% de los niños discapacitados asiste a la escuela (UNESCO, 2007). En el artículo 24 de la nueva Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad se pide a todos los signatarios que velen por que todos los niños discapacitados “puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás [personas], en la comunidad en que vivan” (Naciones Unidas, 2006, apartado b) del párrafo 2) del artículo 24). Aunque no sea un grupo homogéneo, a nivel internacional se suele considerar que un número desproporcionadamente elevado de niños discapacitados quedan excluidos de la educación en los países del Sur (Mittler, 2005). Sin embargo, las definiciones de la discapacidad y las necesidades especiales y la forma en que se perciben están determinadas cultural y contextualmente y es inevitable que las estadísticas varíen de un contexto al otro. Stubbs (1995) afirma que la atención centrada en los datos demográficos y las estadísticas impide ver los problemas contextuales relacionados con las actitudes negativas y las políticas y las instituciones que excluyen a los niños.

Esto nos recuerda que la educación entraña complejos procesos sociales. Además, el desarrollo de los sistemas educativos no se produce aisladamente, al contrario, debe entenderse en relación con factores geográficos, políticos y económicos determinados, así como con valores y convicciones cultural y contextualmente específicos. Esto es válido, tanto si nos referimos a los países con recursos del Norte como a los países económicamente desfavorecidos del Sur.

Aunque no queremos presentar los contextos con pocos recursos con visos de romanticismo, consideramos que se pueden capitalizar las experiencias de los profesionales de la educación de los países del Sur que, en materia de recursos, se enfrentan a obstáculos aparentemente insalvables en su labor cotidiana. Estas experiencias se refieren fundamentalmente a los tipos de procesos sociales que hemos esbozado en este artículo. Suponen con frecuencia que los interesados colaboren para vencer esas barreras a la participación y el aprendizaje, más que la aplicación de soluciones tecnológicas especializadas que conllevan una utilización intensiva de recursos.

Teniendo esto presente, hemos sostenido en este artículo que las estrategias de la EPT deben llegar a ser más inclusivas. También hemos afirmado que es fundamental definir lo que esto entraña a fin de reunir a todos los interesados en torno a una determinación y un uso común de los términos. Como hemos explicado, nada de esto requiere que se implanten técnicas especiales; más bien implica procesos de aprendizaje social en contextos concretos. Se considera que la colaboración intra e interescolar, los vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades, el establecimiento de redes entre distintos entornos, y la utilización de datos como forma de estimular la experimentación son todas estrategias claves para hacer avanzar esos procesos en una dirección más inclusiva. Como indica Copland (2003), el estudio debe ser el “motor” que permita distribuir el liderazgo necesario para fomentar la participación, y la “cola” que aglutine a los individuos en torno a una determinación común.

También hemos afirmado que todo esto tiene importantes repercusiones en la práctica del liderazgo en los distintos niveles de la escuela y los sistemas educativos. En particular, exige esfuerzos coordinados y sostenidos de los docentes y los administradores del sector de educación en torno a la idea de que es poco probable que todos los estudiantes mejoren los resultados si no cambia el comportamiento de los adultos. Por consiguiente, el punto de partida deben ser los docentes, de hecho se trata de ampliar su capacidad de imaginar lo que se podría obtener y de aumentar su sentido de responsabilidad por hacerlo realidad. Esto puede suponer también enfrentarse a las premisas admitidas que la mayoría de las veces guardan relación con las expectativas sobre determinados grupos de estudiantes, sus capacidades y conductas.

Nuestra argumentación, por tanto, se basa en el postulado de que las escuelas y sus comunidades *saben más de lo que sabían antes* y de que el punto de partida lógico del desarrollo se sitúa en el análisis detallado de la disposición actual. Esto permite determinar las buenas prácticas y compartirlas, mientras que, paralelamente, se señalan las formas de trabajar que pueden crear barreras a la participación y el aprendizaje de algunos niños y jóvenes. No obstante, como hemos subrayado, no debe insistirse únicamente en la práctica. También es preciso abordar, y en ocasiones poner en tela de juicio, las ideas que explican las formas de trabajar.

Reconocimiento

Queremos expresar nuestro agradecimiento por las contribuciones de muchos de nuestros colegas a las ideas que se presentan en este artículo, en particular Tony Booth, Alan Dyson, Andy Howes y Mel West.

Referencias

- Ahuja, A. 2005. *EFA National Action Plans review study: key findings* [Planes de acción nacionales para la EPT: conclusiones fundamentales]. Bangkok: UNESCO.
- Ainscow, M. 1997. Towards inclusive schooling [Hacia una escolarización inclusiva]. *British journal of special education*, vol. 24, n° 1, págs. 3-6.
- Ainscow, M. 1998. Developing links between special needs and school improvement [Vincular las necesidades especiales y la mejora de las escuelas]. *Support for learning*, vol. 13, n° 2, págs. 70-75.
- Ainscow, M. 1999. *Understanding the development of inclusive schools* [Entender el desarrollo de las escuelas inclusivas]. Londres: Falmer.
- Ainscow, M. 2003. Using teacher development to foster inclusive classroom practices [El perfeccionamiento de los docentes aplicado al fomento de las prácticas inclusivas en el aula]. En: Booth, T.; Nes, K.; Stromstad, M. (comps.). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? [Creación de sistemas educativos inclusiva: ¿cuáles son los motores del cambio?]. *Journal of educational change*, vol. 6, n° 2, págs. 109-124.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. 2004. Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network [Entender y fomentar las prácticas inclusivas en las escuelas: red de investigación de las medidas de colaboración]. *International journal of inclusive education*, vol. 8, n° 2, págs. 125-140.

- Ainscow, M.; Farrell, P.; Tweddle, D. 2000. Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities [Elaboración de políticas para la educación inclusiva: estudio de la función de las autoridades locales de educación]. *International journal of inclusive education*, vol. 4, n° 3, págs. 211-229.
- Ainscow, M.; Howes, A. 2007. Working together to improve urban secondary schools: a study of practice in one city [Trabajar conjuntamente para mejorar las escuelas secundarias urbanas: estudio sobre la práctica en una ciudad]. *School leadership and management*, vol. 27, n° 3, págs. 285-300.
- Ainscow, M.; Kaplan, I. 2006. Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges [La utilización de los datos para fomentar el desarrollo de la escuela inclusiva: posibilidades y retos]. *Australasian journal of special education*, vol. 29, n° 2, págs. 106-116.
- Ainscow, M.; Muijs, D.; West, M. 2006. Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances [La colaboración como estrategia para mejorar las escuelas en circunstancias difíciles]. *Improving Schools*, vol. 9, n° 3) págs. 192-202.
- Ainscow, M.; West, M. (comps.). 2006. *Improving urban schools: leadership and collaboration* [Mejora de las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración]. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Ainscow, M. *et al.* 2003. Making sense of the development of inclusive practices [Entender el desarrollo de las prácticas inclusivas]. *European journal of special needs education*, vol. 18, n° 2, págs. 227-242.
- Ainscow, M. *et al.* 2006. *Improving schools, developing inclusion* [Mejorar las escuelas, fomentar la inclusión]. Londres: Routledge.
- Bartolome, L.I. 1994. Beyond the methods fetish: towards a humanising pedagogy [Más allá del culto a los métodos: hacia una humanización de la pedagogía]. *Harvard education review*, vol. 54, n° 2, págs. 173-194.
- Booth, T. 1996. A perspective on inclusion from England [Perspectiva de la inclusión desde Inglaterra]. *Cambridge review of education*, vol. 26, n° 1, págs. 87-99.
- Booth, T.; Ainscow, M. (comps.). 1998. *From them to us: an international study of inclusion in education* [De ellos a nosotros: estudio internacional de la inclusión en la educación]. Londres: Routledge.
- Booth, T.; Ainscow, M. 2002. *The index for inclusion* [El índice de inclusión], 2a ed. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brantlinger, E. 1997. Using ideology: cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education [La utilización de la ideología: casos de no reconocimiento de la política de investigación y de práctica en la educación especial]. *Review of educational research*, vol. 67, n° 4, págs. 425-459.
- Carrington, S. 1999. Inclusion needs a different school culture [La inclusión requiere una cultura escolar distinta]. *International journal of inclusive education*, vol. 3, n° 3, págs. 257-268.
- Chapman, C. 2005. *External intervention and school improvement* [Intervención externa y mejora de la escuela]. Londres: Continuum.
- Chapman, C.; Allen, T. 2006. *Partnerships for improvement: the specialist schools achievement programme* [Alianzas para mejorar: el programa de resultados de las escuelas especialistas]. Londres: SST.
- Copland, M.A. 2003. Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement [El liderazgo de la investigación: crear y mantener la capacidad de mejora de la escuela]. *Educational evaluation and policy analysis*, vol. 25, n° 4, págs. 375-395.
- Corbett, J. 2001. *Supporting inclusive education: a connective pedagogy* [Apoyar la educación inclusiva: una pedagogía conectiva]. Londres: Routledge.
- Corbett, J.; Slee, R. 2000. An international conversation on inclusive education [Debate internacional sobre la educación inclusiva]. *En*: Armstrong, F.; Armstrong, D.; Barton, L. (comps.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.

- Davis, P. et al. 2004. *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: a scoping study* [Estrategias y criterios de enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales: estudio exploratorio]. Londres: DFES. (Informe de investigación 516.)
- Dyson, A. 2006. Beyond the school gates: context, disadvantage and 'urban schools' [Detrás de la puerta de la escuela: contexto, desventaja y "escuelas urbanas"]. En: Ainscow, M.; West, M. (comps.). *Improving urban schools: leadership and collaboration* [Mejora de las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración]. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Dyson, A.; Howes, A.; Roberts, B. 2002. *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students* [Estudio sistemático de la eficacia de las medidas a nivel de escuelas para promover la participación de todos los estudiantes]. Londres: Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education. Acceso el 30 enero del 2008 en: <epi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/inclusion/review_one.htm>
- Dyson, A.; Millward A. 2000. *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion* [Escuelas y necesidades especiales: problemas de innovación e inclusión]. Londres: Paul Chapman.
- Elmore, P.L.; Peterson, P.L.; McCarthy, S.J. 1996. *Restructuring in the classroom: teaching, learning and school organisation* [Reestructuración del aula: enseñanza, aprendizaje y organización escolar]. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Freire, S.; César, M. 2002. Evolution of the Portuguese education system: a deaf child's life in a regular school—Is it possible to have hope? [Evolución del sistema de educación portugués: la vida de un niño sordo en una escuela ordinaria. ¿Cabe abrigar esperanzas?]. *Educational and Child Psychology*, vol. 19, n° 2, págs. 76-96.
- Freire, S.; César, M. 2003. Inclusive ideals/inclusive practices: how far is dream from reality? Five comparative case studies [Ideales de inclusión y prácticas de inclusión: ¿qué distancia media entre el sueño y la realidad?]. Cinco estudios de educación comparada. *European journal of special needs education*, vol. 18, n° 3, págs. 341-354.
- Fuchs, D.; Fuchs, L.S. 1994. Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform [El movimiento de las escuelas inclusivas y la radicalización de la reforma de la educación especial]. *Exceptional children*, vol. 60, n° 4, págs. 294-309.
- Fulcher, G. 1989. *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability* [¿Políticas discapacitantes? Enfoque comparativo de la política de educación y la discapacidad]. Londres: Falmer.
- Fullan, M. 1991. *The new meaning of educational change* [El nuevo significado del cambio en la educación]. Londres: Cassell.
- Hargreaves, D.H. 1995. School culture, school effectiveness and school improvement [La cultura de la escuela, la eficacia escolar y la mejora de la escuela]. *School effectiveness and school improvement*, vol. 5, n° 1, págs. 115-123.
- Hargreaves, D.H. 2003. *Education epidemic: transforming secondary schools through innovation networks* [Epidemia educativa: la transformación de las escuelas secundarias por medio de las redes de innovación]. Londres: Demos.
- Harris, A.; Chrispeels, J.H. (comps.). 2006. *Improving schools and education systems* [La mejora de las escuelas y los sistemas educativos]. Londres: Routledge.
- Hart, S. 2003. Learning without limits [Aprender sin límites]. En: Nind, M.; Sheehy, K.; Simmons K. (comps.). *Inclusive education: learners and learning contexts*. Londres: Fulton.
- Hart, S. et al. 2004. *Learning without limits* [Aprender sin límites]. Maidenhead, Reino Unido: Open University.
- Hiebert, J.; Gallimore, R.; Stigler, J.W. 2002. A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? [Una base de conocimientos para la profesión docente: a qué se parecería y cómo instrumentarla]. *Educational researcher*, vol. 31, n° 5, págs. 3-15.
- Howes, A.; Ainscow, M. 2006. Collaboration with a city-wide purpose: making paths for sustainable educational improvement [Colaboración con un propósito a escala de ciudad: abrir camino para una mejora duradera de la educación]. En: Ainscow, M.; M. West (comps.). *Improving urban school: leadership and collaboration*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.

- Huberman, M. 1993. The model of the independent artisan in teachers' professional relationships [El modelo del artesano independiente en las relaciones profesionales de los docentes]. En: Little, J.W.; McLaughlin, M.W. (comps.). *Teachers' work: individuals, colleagues and contexts*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Hulme, D. 2007. *The making of the Millennium Development Goals: human development meets results-based management in an imperfect world* [El logro de los objetivos de desarrollo del Milenio; el desarrollo humano se cruza con la gestión basada en resultados en un mundo imperfecto]. Manchester, Reino Unido: Brooks World Poverty Institute. (Documento de trabajo 16.)
- Kristensen, K. et al. 2006. Opportunities for inclusion? The education of learners with special educational needs and disabilities in special schools in Uganda [¿Oportunidades de inclusión? La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidades en escuelas especiales, en Uganda]. *British journal of special education*, vol. 33, n° 3, págs. 139-147.
- Kugelmass, J. 2001. Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school [Colaboración y compromiso para la creación y apoyo de una escuela inclusiva]. *International journal of inclusive education*, vol. 5, n° 1, págs. 47-65.
- Lambert, L. et al. 1995. *The constructivist leader* [El líder constructivista]. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K.; Jantzi, D.; Steinbach, R. 1999. *Changing leadership for changing times* [Liderazgo cambiante en tiempos cambiantes]. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Lewin, K.M. 2007. Diversity in convergence: access to education for all [Diversidad en convergencia: acceso a la educación para todos]. *Compare*, vol. 37, n° 5, págs. 577-600. (Discurso presidencial, BAICE, septiembre 2006.)
- Lewis, A.; Norwich, B. (comps.). 2005. *Special teaching for special children: a pedagogy for inclusion?* [Enseñanza especial para niños especiales: ¿pedagogía de la inclusión?]. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.
- Lewis, I. 2003). *Seven years of conversations: an analysis of EENET's correspondence records, 1997-2004* [Siete años de conversaciones: análisis de los archivos de correspondencia de la EENET]. Manchester, Reino Unido: EENET. Acceso el 19 febrero del 2008 en: <www.eenet.org.uk/about/seven_years.pdf>
- Lipman, P. 1997. Restructuring in context: a case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race and power [Reestructuración en contexto: estudio casuístico de participación de docentes y la dinámica de la ideología, la raza y el poder]. *American educational research journal*, vol. 34, n° 1, págs. 3-37.
- Lo, M.L.; Yan, P.W.; Pakey, C.P.M. (comps.). 2005. *For each and everyone: catering for individual differences through learning studies* [Para todos y cada uno: atender a las diferencias individuales mediante estudios sobre el aprendizaje]. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Messiou, K. 2006. Understanding marginalisation in education: the voice of children [Entender la marginación en la educación: la voz de los niños]. *European journal of psychology of education*, vol. 21, n° 3, págs. 305-318.
- Miles, S. 2002. Learning about inclusive education: the role of EENET in promoting international dialogue [Aprender sobre la educación inclusiva: el papel de la EENET en la promoción del diálogo internacional]. En: Farrell, P.; Ainscow, M. (comps.). *Making special education inclusive*. Londres: Fulton.
- Miles, S.; Ahuja, A. 2007. Learning from difference: sharing international experiences of developments in inclusive education [Aprender de la diferencia: intercambio de experiencias internacionales en materia de educación inclusiva]. En: Florian L. (comp.). *The Sage handbook of special education*, págs. 131-145. Londres: Sage.
- Miles, S.; Kaplan, I. 2005. Using images to promote reflection: an action research study in Zambia and Tanzania [Utilización de imágenes para estimular la reflexión: estudio sobre la investigación de actuaciones en Zambia y Tanzania]. *Journal of research in special educational needs*, vol. 5, n° 2, págs. 77-83.

- Miles, S.; Singal, N. (próxima aparición) The Education for All and Inclusive Education debate: conflict, contradiction or opportunity? [La Educación para Todos y el debate sobre la educación inclusiva: ¿conflicto, contradicción u oportunidad?]. *International journal of inclusive education*.
- Mittler, P. 2000. *Working towards inclusive education: social contexts* [Hacia la educación inclusiva: contextos sociales]. Londres: David Fulton.
- Mittler, P. 2005. The global context of inclusive education: the role of the United Nations [El contexto mundial de la educación inclusiva: el papel de las Naciones Unidas]. En: Mitchell, D. (comp.). *Contextualising inclusive education*, págs. 22-36. Londres: Routledge/Falmer.
- Naciones Unidas. 2005. *Violence against disabled children* [Violencia contra los niños discapacitados]. Nueva York, NY: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. 2006. *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad]. Nueva York, NY: Naciones Unidas.
- Riehl, C.J. 2000. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration [La función del director en la creación de escuelas inclusivas para una diversidad de estudiantes: examen de la documentación normativa, empírica y crítica sobre la práctica de la administración educativa]. *Review of educational research*, vol. 70, n° 1, págs. 55-81.
- Robinson, V.M.J. 1998. Methodology and the research-practice gap [Metodología y desfase entre la investigación y la práctica]. *Educational researcher*, vol. 27, n° 1, págs. 17-26.
- Rustemier, S.; Booth, T. 2005. *Learning about the Index in use: a study of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England* [Aprender sobre el Índice en uso: estudio del uso del Índice de inclusión en las escuelas y las administraciones educativas locales de Inglaterra]. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Schein, E. 1985. *Organisational culture and leadership* [Cultura organizativa y liderazgo]. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. 1992. *Moral leadership: getting to the heart of school improvement* [La vanguardia moral: ir al núcleo de la mejora de la escuela]. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Skrtic, T. 1991. *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization* [En la base de la educación especial: análisis crítico de la cultura profesional y la organización escolar]. Denver, Colorado: Love.
- Slee, R. 1996. Inclusive schooling in Australia? Not yet [¿Escolarización inclusiva en Australia? Todavía no]. *Cambridge journal of education*, vol. 26, n° 1, págs. 19-32.
- Spurgeon, W. 2007. Diversity and choice for children with complex needs [Diversidad y opciones para niños con necesidades complejas]. En: Cigman, R. (comp.). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. Londres: Routledge.
- Stigler, J.W.; Hiebert, J. 1999. *The teaching gap* [El desfase de la enseñanza]. Nueva York, NY: The Free Press.
- Stoker, G. 2003. *Public value management: a new resolution of the democracy/efficiency trade off* [La gestión de los valores públicos: una nueva resolución de la relación de cambio entre la democracia y la eficacia]. <www.ipeg.org.uk/publications.htm>
- Stubbs, S. 1995. *The Lesotho National Integrated Education Programme: a case study on implementation* [El Programa Nacional de Educación Integrada de Lesotho: estudio monográfico sobre la aplicación]. Cambridge, Reino Unido: Faculty of Education, University of Cambridge. (Tesis no publicada.) Acceso el 24 de noviembre del 2005 en: <eenet.org.uk/action/sthesis/contents.shtml>
- Stubbs, S.; Ainscow, M. 1996. *EENET Proposal to establish an information sharing network aimed at supporting and promoting the inclusion of marginalised groups in education, 6 September 1996* [Propuesta de la EENET para establecer una red de intercambio de la información que apoye y promueva la inclusión de los grupos marginados en la educación, 6 de septiembre de 1996]. Manchester, Reino Unido: School of Education, University of Manchester.

- Thomas, G.; Loxley, A. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion* [La deconstrucción de la educación especial y la construcción de la inclusión]. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.
- Trent, S.C.; Artiles, A.J.; Englert, C.S. 1998. From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education [Del concepto de deficiencia al constructivismo social: examen de la teoría, la investigación y la práctica de la educación especial]. *Review of research in education*, n° 23, págs. 277-307.
- UNESCO. 1990. *World Declaration on Education for All* [Declaración Mundial sobre Educación para Todos]. París: UNESCO.
- UNESCO. 1994. *Final Report: World Conference on Special Needs Education: access and quality* [Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.]. París: UNESCO.
- UNESCO. 2001. *The open file on inclusive education* [Temario Abierto sobre Educación Inclusiva]. París: UNESCO.
- UNESCO. 2007. *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Bases sólidas: Atención y Educación de la Primera Infancia*. París: UNESCO.
- UNESCO. 2008. *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO.
- Vitello, S.J.; Mithaug, D.E. (comps.). 1998. *Inclusive schooling: national and international perspectives* [Escalarización inclusiva: perspectivas nacionales e internacionales]. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity* [Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad]. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- West, M.; Ainscow, M.; Notman, H. 2003. *What leaders read: key texts from education and beyond* [Lo que leen los líderes: textos clave de la educación y más allá]. Nottingham, Reino Unido: National College for School Leadership.
- World Vision UK. 2007. *Education's missing millions. Including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans* [Los millones a los que la educación no llega. Inclusión de los niños discapacitados por medio de los procesos de la EPT y la Iniciativa Vía Rápida]. Milton Keynes, Reino Unido: World Vision UK.

Notas biográficas de los autores

Mel Ainscow (Reino Unido). Profesor de Educación y codirector del Centre for Equity in Education, Universidad de Manchester. Asesor principal del Gobierno del Reino Unido para el Greater Manchester Challenge, programa de mejoras por un valor de 50 millones de libras esterlinas destinado a romper la concatenación entre las desventajas sociales y los resultados en la educación. Fue director, inspector de la administración local y profesor de la Universidad de Cambridge. En sus investigaciones estudia las relaciones entre la diversidad de los educandos, la evolución de los docentes y la mejora de la escuela. Publicó dos libros en 2006: *Improving urban schools: leadership and collaboration* [Mejora de las escuelas urbanas: la dirección y la colaboración] (con Mel West); e *Improving schools, developing inclusion* [Mejora de las escuelas, fomento de la inclusión] (con Tony Booth y Alan Dyson).

Susie Miles (Reino Unido). Directora de programas de la Maestría de Educación en Educación Inclusiva, Facultad de Pedagogía de la Universidad de Manchester. Anteriormente había trabajado durante 12 años como docente y como Asesora regional sobre discapacidad de Save the Children en siete países de África meridional y oriental. En sus investigaciones estudia las formas de compartir la práctica de la educación y, en particular de la educación inclusiva, en distintos contextos culturales, con especial atención a los países en desarrollo. Fue coordinadora fundadora de la Enabling Education Network (EENET) de 1997 a 2006. Trabajó como consultora para International Deaf Children's Society, Save the Children del Reino Unido y Leonard Cheshire International.