

Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva

Thinking aloud on the sense and some knowledge provided by research in the scope of the inclusive education

Gerardo Echeita*, Yolanda Muñoz**, Marta Sandoval*** y Cecilia Simón****

Recibido: 06-06-2014 - Aceptado: 19-08-2014

Resumen

El artículo reflexiona sobre el sentido y alcance de la investigación inclusiva o sobre la inclusión, al hilo del análisis sobre las diferentes metodologías o enfoques susceptibles de aplicar a cualquier empresa investigadora en el campo educativo. Los autores se posicionan al lado de los enfoques críticos que contribuyan a reducir las situaciones de discriminación que experimentan muchos estudiantes antes, durante y después de su escolarización. También se analizan algunos de los significados o perspectivas desde las cuales abordar la educación inclusiva y se resumen algunos de los principales resultados y conocimientos disponibles para comprenderla y mejorarla, producto de la investigación. Los autores sostienen que se necesita impulsar un tipo de investigación que contribuya a construir conocimiento inclusivo tanto en el proceso como en los resultados e impacto, pero también se hace ver la paradoja de que ya hay suficiente conocimiento para ayudar a transformar las culturas, las políticas y las prácticas escolares de forma que sean más inclusivas.

Palabras clave: Metodología y métodos de investigación. Investigación inclusiva. Investigación sobre la inclusión. Paradojas de la investigación para la educación inclusiva. Cambio educativo.

* Doctor en Psicología, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, España. gerardo.echeita@uam.es

** Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá de Henares de Madrid, y profesora ayudante en el Departamento de Didáctica. yolanda.munozm@uah.es

*** Doctora en Psicopedagogía, Maestra en Educación Especial. Maestra de PT (Pedagogía Terapéutica) en Equipos de Atención Temprana (EAT), Colegios e Institutos de la CAM. marta.sandoval@uam.es

**** Doctora en Psicología y Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España). cecilia.simon@uam.es

Abstract

The paper reflects on the meaning and scope of the inclusive research or research on the inclusive education, in line with the analysis of the different methodologies or approaches that could be apply to any research in the field of education. The authors positioned themselves beside the critical approach that contributes to reduce the discrimination that many students experience before, during and after their schooling. It is also discuss some of the meanings or perspectives from which address the inclusive education and summarizes some of the main results and knowledge available to understand and improve it. The authors argue that there is needed to promote a kind of research that contributes to building inclusive knowledge, both in the process and the results and impact, but also point it out the paradox that there is already enough knowledge to transform school cultures, policies and classroom practices to be more inclusive.

Keywords: Research methodology and methods. Inclusive research. Research on inclusive education. Paradox on inclusive research. Educative change.

1. La investigación educativa como compromiso ideológico

“En una sociedad democrática, la educación o es inclusiva o no es educación”
(Casanova, 2011)

La radicalidad de la anterior afirmación, que compartimos plenamente, es, a nuestro juicio, un buen inicio para estas reflexiones sobre la investigación en el ámbito de la educación inclusiva, toda vez que, desde ese punto de vista, también cabría decir que la investigación sobre inclusión se solaparía al 100 % con la investigación en educación. Por ello, sería un intento vano por nuestra parte pretender resumir en pocas páginas lo que ocupa muchos handbooks sobre investigación que, por otra parte, se encuentran en continua actualización. Nuestra intención es otra y se sitúa en un terreno mucho más modesto; el de compartir algunas reflexiones y a la vez tratar de estimular un siempre necesario debate sobre una actividad igualmente necesaria para seguir avanzando hacia esa sociedad democrática, a la que los investigadores deben contribuir con su modesta cuota de responsabilidad.

Pero cuestiones aparte relativas al volumen de la tarea, lo que tal vez también cabría afirmar –provocativamente–, es que toda investigación educativa que no contribuya al desarrollo de una educación inclusiva vendría a ser, por acción u omisión, una investigación educativa excluyente y, con ello, cómplice parcial de los procesos de fracaso, marginación y segregación escolar, en definitiva de discriminación, que sufren a diario millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todo el mundo. Un punto de vista que nos sitúa, por otra parte, frente a una cuestión más general relativa al propósito o sentido de la investigación. En efecto, se ha dicho muchas veces que la investigación no es una cuestión técnica y aséptica, o un asunto principalmente

de métodos, diseños o intereses particulares, con todo lo legítimos que estos puedan ser. La investigación es, por encima de todo, un asunto ideológico que nos obliga a preguntarnos sobre el “para qué”, el “por qué” y el “para quién”, en definitiva sobre los propósitos y finalidades del trabajo investigador. En este sentido, una investigación educativa (inclusiva) que no contribuyera, de algún modo, al empoderamiento y a la emancipación de las personas discriminadas de los procesos de exclusión, opresión o minusvaloración de los que muchos y muchas son objeto antes, durante y después de su vida escolar, para nosotros, por lo menos, no tendría mucho sentido ni valor.

Otra cosa distinta es cómo se puede contribuir a dicha empresa “liberadora”, parafraseando con toda modestia a Freire (1970), lo que nos conecta con la inteligente distinción que en su día realizara Stenhouse (1987) entre la investigación **en** educación, es decir, la que se realiza dentro de un proyecto educativo con los sujetos que participan en él, y la investigación **sobre** la educación, la que se realiza para contribuir al conocimiento de la educación. Esto es, la investigación **sobre** la educación puede tener como objeto de estudio el alumnado, el profesorado, la institución, el contexto, los procesos de enseñanza y aprendizaje o los materiales curriculares, entre otros, siendo su pretensión la adquisición de nuevos conocimientos o la explicación o descripción de hechos, procesos o fenómenos educativos. En cuanto a la investigación **en** educación, aunque también participa de los mismos objetos de estudio, tiene como finalidad última el profesorado, el alumnado y la comunidad educativa en una determinada institución y contexto socio-económico-cultural, y consiste en el análisis de situaciones problemáticas para preparar intervenciones educativas, mejorando o transformando la práctica educativa social, institucional o docente, a partir de la propia experiencia profesional compartida.

Esa distinción es la que Parrilla (2009) ha trasladado al ámbito de la inclusión, diferenciando entre una investigación inclusiva y una investigación sobre la inclusión. La distinción nos sitúa, principalmente, ante la relación entre los investigadores y los sujetos de investigación, ante la reflexión sobre la propiedad del proceso y sus resultados y, finalmente, ante los modos y procedimientos para su difusión. En definitiva, sobre la finalidad última de una actividad que, según se mire, puede ser enfocada y desarrollada para el reconocimiento y provecho directo del investigador y “la ciencia”, o para la mejora directa o indirectamente de la calidad de vida, el reconocimiento (Honneth, 2010) y el empoderamiento “del investigado”. En una investigación inclusiva los participantes se convierten en “coinvestigadores”, en sujetos activos y no pasivos de un proceso que también les pertenece, por cuanto les afecta de lleno y en el que participan -conforme a sus posibilidades- en las responsabilidades y tareas que permiten su implementación. Es una investigación que, por todo ello, les dignifica y les libera del estatus de mero objeto/paciente de otros intereses.

Estas distinciones nos obligan a detenernos, si quiera brevemente, en la reflexión sobre las metodologías, enfoques o paradigmas desde los cuales se plantea la investigación, tarea que nos llevará a situar la investigación inclusiva en el terreno de la “investigación crítica”.

2. Conocer, interpretar o cambiar

Antes de proseguir en el desarrollo de este texto nos parece oportuno recordar la diferencia que, de acuerdo con los estudiosos de la filosofía de la ciencia, existe entre los conceptos de “métodos” y “metodología” (Cohen y Manion, 1990). Cuando hablamos de métodos nos referimos a los procedimientos de todo tipo –cuantitativos o cualitativos– utilizados para obtener la información sobre el objeto de estudio. Cuando utilizamos el término metodología o “enfoque” hacemos referencia a una determinada concepción de la ciencia y, en consecuencia, a las relaciones entre metateoría, teoría e investigación. En este sentido, si bien hoy está plenamente asumido mantener una posición ecléctica o plural en cuanto a los diferentes métodos que pueden utilizarse en el estudio de los procesos educativos (León y Montero, 2003), sin embargo, la metodología está estrechamente ligada a la posición teórica y metateórica (ideológica) del investigador. Esto significa que los métodos de investigación pueden ser tomados de las diferentes disciplinas relacionadas con los procesos educativos en juego. La metodología, por el contrario, hace referencia al papel que debe tener la investigación en la construcción de una teoría y una práctica determinada sobre la educación inclusiva en nuestro caso.

Buena parte de la investigación sobre educación (Imbermón, 2002), sea o no inclusiva, se ha desarrollado al abrigo de los paradigmas positivista e interpretativo. El positivismo (ontología realista, epistemología objetivista e interés práctico) niega toda relación entre ontología y epistemología. Esto es, la realidad tiene una existencia independiente del sujeto que la conoce. Ello significa conferir toda la importancia a los datos obtenidos a partir de la observación y la experimentación, que se consideran reales y objetivos, y desdeñar por completo la labor de interpretación de los mismos. La ruta del conocimiento positivista va, por tanto, desde el nivel empírico a la construcción de leyes y teorías que, a su vez, se confirman o refutan con la investigación empírica. El conocimiento, obtenido mediante la aplicación correcta del método científico, es un conocimiento cierto y objetivo. La ciencia es una actividad desinteresada y, por lo tanto, objetiva, independiente de los valores y de los fines de los sujetos, incluido el investigador. Desde una perspectiva positivista, la actividad profesional se entiende, básicamente, como una actividad “técnica” o instrumental, basada en la tarea de trasladar a la práctica los principios de la ciencia positiva.

En resumen, para este enfoque de investigación, el hecho educativo puede explicarse y es “neutral”. Tienen a primar las variables tomadas aisladamente, con la convicción de que pueden establecer relaciones concretas causa-efecto entre procesos y resultados. Por ejemplo, en el ámbito de la investigación relacionada con la discapacidad y la “educación especial” (Salvador y Arroyo, 2001), el enfoque positivista se ha proyectado en muchos ámbitos, que van desde los modelos de interpretación de la discapacidad –asumiendo que la capacidad y la discapacidad existen en los individuos como entidades que pueden medirse y diagnosticarse– hasta la práctica profesional, a través, por ejemplo, de la aplicación del conductismo a la “evaluación funcional y modificación de la conducta” de los llamados durante mucho tiempo “deficientes mentales”.

Aunque las investigaciones y los investigadores con un enfoque metodológico positivista no han perdido terreno y siguen acaparando el reconocimiento de “la academia”, también es cierto que, a partir de la década de los 80 y progresivamente hasta la actualidad, se ha ido abriendo paso y consolidando un enfoque de investigación que plantea la necesidad de tomar en consideración, de manera central, cómo los “actores educativos” (profesorado, alumnado, familias, etc.) interpretan y dan sentido y significado a su acción educativa en el contexto de una realidad a la vez concreta y dinámica (Tojar, 2006).

Como indican Carr y Kemmis (1988), la noción de ciencia social interpretativa es un término genérico que comprende gran variedad de posturas. De hecho, la denominación “interpretativa” vendría a ser el mejor denominador común de enfoques como el etnográfico, el interaccionista simbólico, el fenomenológico o el constructivista, entre otros. Sáez Carreras (1989), resume los presupuestos básicos que subyacen en el enfoque interpretativo y que, a grandes rasgos, serían los siguientes:

“La sociedad no es algo externo al hombre, inmutable, estático, objetivo e independiente de él. La sociedad es una construcción, algo que se va haciendo a través de los significados y símbolos que la humanidad en interacción comparte.

Los significados de las acciones sociales de los seres humanos que viven en sociedad adquieren una relevancia inusitada. La conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la acción.

El sujeto humano no es un organismo pasivo que reacciona a determinados estímulos. Es un constructor imposible de ser ‘sustancializado’” (Sáez Carreras, 1989: 19).

Para la investigación interpretativa, la práctica educativa se modifica cambiando a los que actúan en ella, los contextos donde intervienen y la forma de comprenderla. La investigación no dirige la acción mediante prescripciones provenientes de la teoría, sino que pretende clarificarla para que sean los actores de la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas. Buenos ejemplos de investigación interpretativa, basada en “historias de vida” con sujetos pertenecientes a grupos vulnerables, serían los trabajos de Portela, Nieto y Toro (2009) o el de Moriña (2010).

Ahora bien, para muchos autores, la metodología o enfoque interpretativo resulta igualmente cuestionable si termina cayendo, a la larga, en la separación teoría-práctica que tanto se ha criticado al enfoque positivista (Popkewitc, 1988). Dicho en otros términos, para una importante corriente de autores, lo importante no son, en último término, los procesos de interpretación con los que los actores educativos se apropian de una situación educativa determinada, aunque este aspecto es central. Lo importante es llegar a provocar un cambio social. Esta postura es la que está en el origen del enfoque investigador que ha venido en llamarse “crítico”, sociocrítico, reconstructivo o democrático, entre otras denominaciones.

Asumir un enfoque “crítico” exige concebir la investigación educativa como un hecho cooperativo, donde todos los participantes potenciales en una determinada situación se involucran activamente en el proceso de investigación. Pero este proceso no concluye con la apropiación del problema. El enfoque “crítico” busca comprender para cambiar, para transformar. Comprender es, según Habermas (1979), el primer paso de la emancipación. La finalidad última de este enfoque es la transformación de las prácticas educativas, compartiéndolas entre todos los que intervienen en los procesos, y la transformación social en busca de la libertad de las personas (Flecha, 1997; Freire, 1996). Supone, además, desarrollar un criterio democratizador, no populista, en el campo de la ciencia y la cultura, en consonancia con orientaciones emancipatorias en otros ámbitos. Dentro de este enfoque todo depende, en última instancia, de los consensos y el diálogo, conseguidos a través de una dinámica basada en la argumentación.

La educación escolar, tan necesitada de una profunda transformación para poder aproximarse a los ideales de una educación inclusiva (Echeita, 2013), precisa, sí o sí, de un fuerte desarrollo de esta metodología, so pena de quedar relegada a una utopía permanente aplazada. A este respecto, un ejemplo notable y reciente de este enfoque, y por lo tanto de una investigación inclusiva, serían los trabajos de Sepúlveda, Calderón y Torres (2012), o el de Calderón (2014).

Hasta aquí hemos hecho eco de los principales enfoques o metodologías de investigación, en o sobre la realidad educativa (sea inclusiva o excluyente). Hemos intentado reflejar, muy sucintamente, que la corriente positivista pone el énfasis en lo explicable, identificando explicación científica con explicación causal y dejando, desde nuestro punto de vista, poco margen a las finalidades. Por su parte, el enfoque interpretativo privilegia las explicaciones dadas en términos de finalidades, de intenciones, de motivos o razones. Por su parte, la corriente sociocrítica utiliza la comprensión y la interpretación como mecanismos de liberación, no únicamente como un retrato de la realidad, sino para transformar una realidad que ha de cambiar.

Nos guste más o menos (parafraseando la canción de J.M. Serrat “Puede que a ti te guste o puede que no”), lo cierto es que la investigación en educación (inclusiva) sigue siendo plural en sus enfoques y muy diversa en sus métodos y concreciones. Sin duda alguna, un importante debate es si este hecho es un “facilitador” u otra “barrera” más para seguir avanzando hacia culturas, políticas y prácticas educativas más inclusivas, una reflexión que nos conecta directamente con una cuestión importante para la investigación en o sobre la inclusión, como es la de ¿de qué hablamos y por qué de inclusión?

3. ¿De qué hablamos y por qué de inclusión? Una agenda investigadora abierta y participativa

Si la cita de Casanova del inicio de este texto ya fuera “historia”, significaría que habríamos dejado de hablar de educación inclusiva porque ya solo hablaríamos de “educación”, de buena

educación (no de “la Mala Educación” que todavía tenemos, como el título y el contenido de la película de Almodóvar). Pero lamentablemente no es así, y al igual que ocurre con otras grandes aspiraciones educativas (véase, “educación para la igualdad de género”, “educación para la paz”, “educación para el diálogo intercultural”, “educación para el desarrollo sostenible”, “educación para la justicia social”, etc.), necesitamos seguir poniendo adjetivos a la educación para llamar la atención sobre lo que todavía nos falta para una acción educativa de calidad, integral y justa para todos y todas y con todos y todas.

No creemos que nadie discuta que, al día de hoy, estamos claramente alejados de esa aspiración que, además, corre el doble riesgo de verse permanentemente estancada por el efecto de múltiples factores. Entre estos factores, son relevantes, en primer lugar, la existencia de un fuerte movimiento conservador de “vuelta a lo básico”, a “lo tradicional”, ante el desafío de los cambios profundos que necesitan los actuales sistemas educativos y, por otro, por la “mercantilización de la educación escolar” (Slee, 2012), a la cual sirve la opresora agenda sobre la “mejora del rendimiento y los estándares educativos”. Como desde hace tiempo critica el profesor Ainscow, (2007), estamos dando demasiada importancia y valor a lo que se puede evaluar fácilmente (como ocurre con las competencias comunicativas lingüística, matemática o científica; lo que se hace en las evaluaciones externas tipo PISA), en lugar de evaluar lo importante de la educación, sin duda más difícil y costoso. Un tema muy relevante este de las “evaluaciones del rendimiento escolar” y su relación con la calidad de la enseñanza (Marchesi y Martín, 2014), que el profesor Gentili (2013), entre otros, ha analizado con gran finura crítica.

Si hoy tenemos que hablar de la **inclusión** educativa es porque hay millones de alumnos y alumnas en todo el mundo –del norte y del sur– **excluidos** (UNESCO, 2010). Inclusión y exclusión son polos de un proceso dialéctico y conceptos fuerza muy potentes para ayudarnos a repensar políticas y prácticas en muchos ámbitos de la vida, no solo en lo educativo, sino también en el ámbito social, económico, laboral, urbanístico, etc. No es este el lugar para revisar con cierto detalle el significado y alcance de estos conceptos, cosa que, modestamente, algunos de nosotros hemos intentado realizar en otro texto (Simón y Echeita, 2013), y que otros colegas también han hecho desde otras miradas necesarias para atrapar tan calidoscópico concepto (Skliar, 2013).

Simplemente resaltaremos ahora una definición o concreción de este complejo y dilemático proceso que nos sirve para compartir una perspectiva (¡ojo, no la única!, véase si no, MacLeskey et al, 2014) sobre aquello de lo que hablamos y que es, al mismo tiempo, toda una “agenda para una investigación más inclusiva”. No es una definición nuestra sino hecha por los profesores Ainscow, Booth y Dyson (2006), quienes han definido la inclusión educativa, básicamente, como el proceso para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna en la vida y en la cultura escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Vaya por delante, entonces, que la dialéctica relación **inclusión-exclusión** es mucho más que una cuestión de lugares (de dónde se educa el alumnado), aunque los lugares son importantes

por muchas razones. La **inclusión-exclusión** tiene que ver, en primer lugar, con el proceso de aprendizaje y la mejora del rendimiento escolar de todo el alumnado, lo que nos sitúa en la tarea de hacer propia la investigación sobre todos los procesos y condiciones que intervienen en las dinámicas que explican el aprendizaje y la instrucción (Mayer y Alexander, 2011).

Hoy sabemos bien que entre las razones que, sin lugar a dudas, van a contribuir a que todo el alumnado considere que vale la pena aprender, están las vinculadas a la concurrencia en ese proceso de sentimientos y emociones de valía o estima, así como al mantenimiento de relaciones de pertenencia, amistad y de participación en su grupo clase o su centro. Lo contrario, esto es, todo aquello que, como resultado de la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje, contribuya al desarrollo, en determinados alumnos, de sentimientos y situaciones de fracaso reiterado, aislamiento, marginación, minusvalía o de exclusión deben ser consideradas como barreras de primer orden para el aprendizaje. De ahí, la importancia específica que se le atribuye a la participación como concepto aglutinador del papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar de los alumnos. En definitiva, como señala Puig (2012: 101) “no puede haber conocimiento sin reconocimiento”.

Es más, cabría decir incluso que el concepto de participación refleja algunos matices importantes que el propio concepto de inclusión a veces ensombrece. En efecto, como nos han hecho ver Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007: 48-49), el término de participación refuerza la noción de un sentimiento activo de “unirse a” y el reconocimiento de que es un derecho compartido por todos que, además, implica una responsabilidad recíproca. Por esa razón, su trabajo investigador se ha centrado en construir un Marco de Referencia para la Participación (Framework for Participación, Black-Hawings, 2014), de enorme valor tanto para investigar concepciones y sistemas de prácticas, como para orientar y planificar colaborativamente procesos de mejora dirigidos a mejorar tan importante dimensión del proceso de inclusión.

Máxima presencia, aprendizaje óptimo y participación plena configuran el polo positivo de sendas dimensiones que tienen en la segregación, el fracaso escolar y la marginación sus respectivos polos negativos. Si entendemos así los procesos de **inclusión-exclusión**, las preguntas investigadoras y prácticas empiezan a amontonarse (y recuérdese, de paso, que una buena investigación empieza siempre con un buen conjunto de preguntas o interrogantes); ¿qué alumnado está en mayor riesgo de exclusión, fracaso escolar y/o marginación?, ¿por qué?, ¿qué interacción de factores de índole psicológico, pedagógico o sociológico –entre otros–, lo explican?, ¿cómo se construyen esas explicaciones?, ¿quién o quiénes tienen “poder” para hacerlo?, ¿cómo se avanza hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas?...

Es importante resaltar que las conjunciones “y/o” están así puestas porque las interrelaciones entre esas tres dimensiones son múltiples y dinámicas. Esto es, no se experimentan de la misma forma por distintos alumnos, en distintos momentos de su vida escolar o en diferentes contextos. Así ocurre que, por ejemplo, hay alumnos y alumnas en situación de segregación escolar (que no están en contextos “ordinarios o comunes”), y que pueden estar aprendiendo y no sintiéndose marginados (véase, por ejemplo, lo que ocurre en algunos de los programas que

en España se llaman de “diversificación curricular”) (Portela, Nieto y Cano, 2009). También hay quien ha encontrado resultados semejantes con algunos alumnos considerados con necesidades educativas especiales en Centros de Educación Especial (CEE) (Núñez y Jodar, 2010), si bien cualquier intento de generalización de los mismos sería más que abusivo. Lo que sí sabemos hoy, gracias a la investigación (Moriña, 2010), es que, lamentablemente, muchos alumnos y alumnas igualmente considerados con necesidades educativas especiales que han pasado por una escolarización integrada han terminado “felizmente segregados” en CEE, en el sentido de haber tenido en ellos la sensación de ser reconocidos, valorados y tratados de forma más ajustada a sus necesidades educativas, comparativamente hablando con respecto a su experiencia “de integración”. Pero, dicho sea de paso, eso de lo que nos habla es de la incapacidad de nuestro sistema educativo ordinario de transformarse a la altura de nuestras aspiraciones y de los derechos reconocidos a este alumnado (Alonso y Araoz, 2011), ¡NO de la supuesta bondad intrínseca de la escolarización en CEE!, como muchos tienden acriticamente a mantener.

Que hay alumnos que “fracasan escolarmente” y que la tasa de ese fracaso es escandalosa lo sabemos todos, algo que, en todo caso, lleva investigando desde hace mucho tiempo, entre otros, el profesor Juan Manuel Escudero y sus colegas de la Universidad de Murcia del grupo de investigación sobre “Equidad e inclusión en educación”¹. Es verdad que la mayoría de ese alumnado habrá vivido a lo largo de su escolaridad situaciones de “baja segregación” (Escudero, 2005; Martínez, 2005; Escudero y Martínez, 2012ab), en algunos de los múltiples formatos que en aras de las llamadas en España “medidas extraordinarias de atención a la diversidad” (por ejemplo, aulas y grupos específicos para una supuesta atención más individualizada o para que determinado alumnado pueda recibir “apoyo escolar”), pero a pesar de ello, también es verdad que muchos han sido capaces de sortear esas situaciones sin que su estima y sus expectativas terminen definitivamente hundidas.

Y también hay entre nuestro alumnado escolarizado en centros ordinarios quienes por razón de su procedencia u origen étnico viven día a día situaciones de marginación de muy distinta naturaleza, como nos demuestra con sus investigaciones el profesor Fernández Enguita (Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008), lo que no siempre conduce a su fracaso escolar. La investigación nos enseña reiteradamente que cuando estas minorías se convierten en mayoría en determinados núcleos de población y en determinados centros escolares, el riesgo de convertirse en “guetos” es muy alto, lo que puede dar al traste con las oportunidades de romper el círculo vicioso de la reproducción de la desigualdad (Pereda, Actis y de Prada, 2013).

Pueden dar al traste NO es un imperativo, habida cuenta de que también la investigación ha puesto de manifiesto que cuando estos centros educativos “en riesgo” y sus comunidades se configuran en comunidades de aprendizaje y aplican estrategias socioeducativas de éxito avaladas por la investigación² (CREADE, 2011; AAVV, 2012), su situación puede

1 Ver http://www.um.es/grupoeie/escudero_index.html

2 Proyecto INCLUD-ED “Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education”: <http://creaub.info/included/>

devenir en oportunidades de éxito (rendimiento de excelencia, sentido de pertenencia, altas expectativas...), de quienes a priori parecían condenados a la segregación, el fracaso escolar o la marginación.

En una esfera parecida, también estamos empezando a comprender cómo se conjugan e interaccionan determinadas características psicológicas de los individuos con determinados perfiles sociales y educativos que generan ese extraordinario proceso llamado “resiliencia”³ y mediante el cual lo que para algunos parecía un destino irremediable de desventaja, pobreza o marginación, se trastoca en experiencias de éxito y vida plena (Glantz y Johnson, 1999; Kotiliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Ungar, 2012).

La investigación tiene mucho que decir y que aportar a la inclusión educativa desde el punto de vista del “quién” la necesita, ayudando a mantener una visión comprensiva que abarca a todos los alumnos y alumnas a lo largo de todo su ciclo escolar, pero que al mismo tiempo debe articularse con algunos en mayor riesgo por múltiples razones, en un proceso cambiante y afectado por múltiples circunstancias, algunas fáciles de prever, pero otras no tanto. La difícil dialéctica entre el “todos” y el “algunos” nos sitúa en la tarea de distinguir la “educación inclusiva” -como preocupación sobre todo el alumnado-, de la “educación especial”, como preocupación por aquellos que comparten, por ejemplo, la discapacitante opresión de una sociedad que no quiere ajustarse a su diversidad funcional. La persistencia de esta última (véase, por ejemplo, las dos últimas ediciones del Handbook of Special Education editado por Lani Florian, 2007 y 2014), a pesar de las reiteradas voces críticas que la cuestionan (Ainscow, 2007 y 2014), nos hace pensar que dicha dialéctica está lejos de encontrar una síntesis integradora.

En todo caso, es indudable que la preocupación por que la aspiración a una educación más inclusiva llegue a todos, no puede tener como consecuencia que se deje de investigar (para conocer, comprender y transformar) la negativa situación de muchos niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, mejor o peor amparados hoy bajo el polémico paraguas de las “necesidades educativas especiales” y que, dicho sea de paso, siguen siendo el colectivo más fuertemente discriminado de cuantos se encuentran en situaciones de riesgo o vulnerabilidad (UNICEF, 2013). La existencia, como apuntábamos, de una no menguante investigación en este ámbito particular de la investigación sobre inclusión educativa (Ainscow, Dyson y Weiner, 2012; Winter y O’Rau, 2010), sin duda debería contribuir a que en el futuro su calidad de vida escolar personal y social fuera mejor (Verdugo y Shallock, 2013).

4. Inclusión y cambio

Por su propia naturaleza, el progreso hacia una educación más inclusiva es una empresa de carácter “sistémico”. No será posible avanzar hacia el horizonte que la definición que acabamos de compartir nos señala, sin una reforma sistémica de nuestros sistemas educativos y, por ello

3 Resilience Research Centre: <http://www.resilienceproject.org>

mismo, si no somos capaces de iniciar y sostener idénticos procesos de reforma, mejora e innovación educativa acompañados y convergentes entre sí respecto a ese propósito.

Por lo tanto, la agenda fundamental para el proceso hacia una educación más inclusiva es, precisamente, la del cambio educativo y conceptual, en sus distintos e interdependientes niveles y agentes (Fullan, 2005; Hargreaves, 2005; Hopkins, 2005; Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, 2010; Vosniadou, 2013). Todo ello pasa, inevitablemente, por un cambio en el currículum escolar pues, como afirman Escudero y Martínez (2012b: 119): “sin transformaciones sistémicas y profundas en el currículo, la enseñanza, las relaciones pedagógicas y, desde luego, las mentalidades en las que han de apoyarse las prácticas en los centros y las aulas, la educación inclusiva sólo quedará en el plano de las bellas palabras”.

Para este proceso necesitamos, por lo tanto, de los saberes acumulados y de los que la investigación debe seguir proveyendo, relativos a ese movimiento convergente que los expertos han llamado “eficacia de la mejora escolar” (Murillo, 2003) o, de forma más coloquial, de la “mejora con actitud” (Ainscow, 2005), que en los últimos años ha abierto un espacio específico de trabajo en relación a las “escuelas inclusivas eficaces” (McLeskey et al, 2014).

A este respecto la investigación nos está señalando con claridad cuáles son los principales factores que han de movilizarse para una mejora inclusiva:

- ✓ Una visión compartida, fuertemente arraigada en un conjunto claro de valores y principios educativos inclusivos (Booth, 2006; Booth y Ainscow, 2011).
- ✓ Una fuerte y extendida capacidad entre todos los miembros de la comunidad educativa para reflexionar sobre los sistemas de prácticas en los que se deben enraizar los valores compartidos y que, por ello, sostienen culturas morales que bien cabría llamar inclusivas (Puig Rovira et al, 2012).
- ✓ Un liderazgo escolar sólido en el que confluyen tres dimensiones básicas: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social (Bolívar, López y Murillo, 2013). Es el liderazgo que, en definitiva, permite crear y sostener las condiciones internas que sostienen las culturas inclusivas (Murillo; Krichesky, Castro y Hernández, 2010; Seashore, et al, 2010; Mac Ruaric, Ottensen y Precey, 2013).
- ✓ Fuertes y consistentes culturas, políticas y prácticas colaborativas a varios niveles: dentro del centro escolar y entre centros escolares; entre el profesorado y entre el alumnado, y entre unos y otros con las familias y el contexto local (Ainscow y West, 2008; Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013).
- ✓ Un desarrollo institucional bien pensado y planificado que, por ello, pueda ser sostenible en el tiempo y con capacidad para aguantar las innumerables turbulencias de un proceso constantemente amenazado y, en todo caso, sujeto a las cambiantes circunstancias de su propio “ecosistema” (Ainscow, Dyson, West y Goldrick, 2013).

En resumen, podemos afirmar entonces, con cierta rotundidad, que conocemos bastante bien la mayoría de los factores y condiciones que pueden sostener el proceso hacia una educación más inclusiva y con él hacia la meta de un sistema educativo de mayor equidad, aunque ello no significa que lo sepamos todo al respecto. Entre estos aprendizajes bien asentados está la ineludible necesidad de trabajar -en función de nuestra doble responsabilidad (como educadores y como ciudadanos)-, tanto en los factores mejorables que se sitúan en las escuelas, como en la política educativa que condiciona lo que pasa ahí dentro y entre los distintos centros. Pero también en lo que queda “más allá de las puertas de la escuela” (factores económicos, urbanísticos, sociales, laborales, culturales, de salud, etc.), que tanto la afectan (Ainscow, Dyson, West y Goldrick, 2013).

Entre los importantes aspectos, en el que se necesita indagar más, de la mano de una auténtica investigación inclusiva, está, por ejemplo, la cuestión de cómo se promueve lo que el profesor Booth ha llamado con gran sentido la “alfabetización ética” del profesorado pues, al final, son determinados valores y principios éticos los que actúan como sostén, motivación y fuerza para pelearse con las adversas condiciones que operan en contra de la equidad y la inclusión. Para él y para nosotros, “el mejor argumento moral es la acción” y, por ese motivo, uno y otros llevamos tiempo empeñados en ayudar a los centros escolares en el proceso de reflexión que les permita relacionar sus propias culturas, políticas y prácticas educativas con sus valores, en particular con los valores inclusivos. Ese es el núcleo de su trabajo de revisión y mejora del Index for Inclusion que, en su tercera edición (Booth y Ainscow, 2011) –que nosotros estamos traduciendo y adaptando al español⁴–, saca los valores inclusivos del plano del discurso para relacionarlos con lo que se hace en aulas, pasillos y recreos escolares, entre otros espacios educativos.

Es en este territorio de “la inclusión y el cambio” donde nosotros también hemos desarrollado parte de nuestro propio trabajo investigador en los últimos años. Este ha estado marcado por el deseo de analizar, comprender y ordenar el conjunto de concepciones y valores que explicarían cómo piensa y se representa el profesorado los desafíos de la inclusión (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Como resultado de este trabajo hemos propuesto un marco de referencia que nos permite conocer, ordenar y valorar distintos “perfiles de concepciones docentes” existentes en relación a la inclusión, en función de tres ejes: sus concepciones sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a la diversidad del alumnado; sobre la fortaleza y consistencia de sus valores educativos y, finalmente, sobre sus concepciones y actitudes sobre la innovación y la mejora escolar. Nuestro deseo ha sido comprender para transformar, en el sentido de saber en qué aspectos debemos concentrarnos a la hora de acompañar al profesorado en el proceso de reflexionar sobre su práctica para repensar/reescribir sus concepciones educativas menos inclusivas hacia otras más incluyentes. A igual fin también se ha orientado nuestro trabajo con colegas de la Universidad de Aberdeen (McArdle, Hurrell y Muñoz, 2013), centrado en el estudio de los valores y las creencias que subyacen a los “buenos” profesores y que influyen en las percepciones e interpretaciones sobre

4 Ver www.consortio-educacion-inclusiva.es

sus experiencias en la vida, sus decisiones y los motivos de sus acciones. En definitiva, para intentar comprender mejor cuál es el perfil de un profesorado inclusivo y qué mejoras se pueden introducir en los programas de formación inicial y permanente, para que en el futuro haya muchos más.

Hoy la investigación también nos está mostrando que una potente palanca para el cambio y que maneja bien ese profesorado más inclusivo es la que está ligada a la voluntad de dar voz a los propios estudiantes (Sandoval, 2011; Susinos y Ceballos, 2012), en el análisis y valoración de los procesos educativos que les afectan. Sin duda, esa “voz debida” es mucho más que una mera estrategia, pues es un derecho tan largamente reconocido (pues estaba en la Convención de los Derechos de la Infancia de 1989), como ampliamente ignorado. La investigación nos muestra con claridad cómo los estudiantes, desde muy temprana edad, saben bien lo que les ayuda a aprender y lo que no, al igual que son muy sensibles a las distintas formas de marginación que se pueden experimentar en un centro escolar (Messiou, 2012). Bienvenida sea la investigación que nos ayude a comprender mejor cómo deben construir los profesores relaciones auténticas y profundas de participación de los estudiantes en la vida escolar, pues en ello hay una fuerza potencial de extraordinaria capacidad para la mejora con una orientación inclusiva. No es una investigación fácil, sino más bien lo contrario, si queremos, sobre todo, que llegue también al alumnado más silenciado y menos escuchado, como son aquellos cuyas dificultades para la comunicación oral hacen de este proceso un auténtico desafío intelectual y ético, pues no son pocas las consideraciones ético/metodológicas que conlleva “escuchar” y responder a sus demandas (Lewis y Porter, 2007).

Pero si hay algo en lo que la mayoría del alumnado en todos los niveles educativos coincide cuando se le quiere escuchar es que cooperar con otros compañeros es una forma de aprender que les gusta y les ayuda. Un “saber” que se une a la amplia y dilatada experiencia investigadora ¡y práctica! sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje (Torrego y Negro, 2013). Cooperación, colaboración y apoyo son conceptos interrelacionados y elementos nucleares del proceso de cambio hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas. De ahí que la investigación sobre todos ellos sea tan necesaria, como también lo es comprender mejor por qué no somos capaces de implementar con mayor consistencia el enorme saber acumulado en estas temáticas.

5. Cooperación, colaboración y apoyo para la inclusión

Con la cooperación –que es en sí mismo uno de los principales valores inclusivos– ocurre la misma situación paradójica que con la propia educación inclusiva. Ambas son aspiraciones incuestionables, que están por encima de cualquier pretendida justificación relativa a su eficacia frente a otras opciones derivadas de la investigación. Esto es: la cooperación es una competencia y un valor imprescindible para nuestra sociedad. ¿Qué sería de la Unión Europea, de la conquista del espacio, de la comprensión del genoma humano o de la lucha contra el cáncer –como prototipo de la enfermedad–, entre otras miles de empresas y actividades humanas, si

no fuera por nuestra capacidad de cooperar? Sí o sí tenemos que aprender a cooperar, ¿no cabe cuestionárselo!, si bien es cierto que tenemos que conocer mejor, y por ello investigar todavía mucho sobre los procesos y condiciones que nos permitan enseñar a aprender tan crucial competencia para las futuras generaciones. Vaya por delante que se trata, sin lugar a dudas, de una investigación muy compleja y difícil por la multitud de variables escolares y procesos psicosociales que están en juego en las dinámicas de interacción cooperativa.

Lo mismo podemos decir sobre la inclusión. En este caso, bajo ningún punto de vista son aceptables éticamente las actitudes y prácticas excluyentes –aunque todavía, lamentablemente, sean frecuentes–. ¡No podemos caer en la tentación de esperar a que la investigación compruebe que la educación inclusiva es mejor que la educación excluyente y segregadora para ponernos a trabajar en pos de la primera! Pero no siempre hemos razonado así en ambos casos. Volviendo a la cooperación, observamos cómo ha habido todo un extenso periodo en la investigación sobre el aprendizaje cooperativo que llega hasta los inicios del siglo XXI, que algunos han llamado “la primera generación” de investigaciones, centradas sobre todo en comparar la eficacia de las estructuras o métodos de aprendizaje cooperativo entre sí y frente a las estructuras competitivas o individualistas (Slavin, 1995). Los resultados de los meta análisis realizados apuntan claramente a los múltiples beneficios del aprendizaje cooperativo (Slavin y Madden, 2001) y, en todo caso, que los logros escolares conseguidos por medio de métodos o estructuras cooperativas no son inferiores a los conseguidos de modo individualista o competitivo (Johnson, Johnson y Hulebec, 1999). Durante este tiempo, con el aprendizaje cooperativo hemos funcionado como si se tratara de una especie de “caja negra” en el sentido de que “sabíamos que funcionaba”, pero muy poco sobre el “por qué” de esos efectos y sobre “el cómo” de los procesos que operaban al interior de esa caja negra.

Años atrás, uno de nosotros (Echeita, 1995) se refirió descriptivamente a ellos como procesos psicosociales, dando con ello a entender que tendrían que ver con una compleja y dinámica interacción entre procesos de naturaleza cognitiva, lingüística, relacional y motivacional. Fueran de la naturaleza que fueran, lo que sigue siendo evidente es que lo que siempre ocurre en cualquier dinámica de trabajo cooperativo, es una interacción comunicativa. De ahí que, si queremos comprender mejor esas relaciones, debemos comprender mejor qué se dicen los participantes, cómo, cuándo y con qué variaciones a lo largo de los diferentes segmentos de interactividad que se generan en las secuencias didácticas de naturaleza cooperativa. Este tipo de aproximación más microgenética es la que han estudiado bien César Coll y otros profesores y profesoras de la Universidad de Barcelona (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995), que configuran el grupo de investigación sobre interacción e influencia educativa⁵.

En todo caso, cuando se revisa la investigación disponible sobre aprendizaje cooperativo en una fuente tan fiable como el *Handbook of Research on Learning and Instruction* (Mayer y Alexander, 2011), lo que se observa es que esta sigue centrada –entre quienes son algunos de sus más preclaros promotores (Slavin, 2011: 346)– en analizar la interrelación entre esos

5 <http://www.psyed.edu.es/grintie/index.php>

procesos psicosociales, resaltando ahora el papel que, en particular, tiene el establecimiento de metas grupales basadas en el aprendizaje o rendimiento individual de los miembros de un grupo cooperativo. Lo que está emergiendo con fuerza es el criterio de que aprender cooperativamente no consiste en hacer algo juntos (un grupo de alumnos), sino en el aprender más juntos (lo que significa que la actividad grupal debe revertir en un mejor rendimiento individual). Cuando ello ocurre, esa es la principal fuerza que, precisamente, sostiene las dinámicas individuales y grupales de motivación, cohesión social y apoyo cognitivo que pueden ayudar a todos a aprender y participar. De ahí que la investigación también está poniendo de manifiesto la ventaja de los métodos cooperativos que promueven “interacciones grupales estructuradas” (como el STAD, el TGT o el TAI), frente a los métodos menos estructurados o abiertos como el Rompecabezas o los Grupos de Investigación de los hermanos Johnson (Johnson, Johnson y Hulebeck, 1999). Entre esos métodos más estructurados está “la tutoría entre iguales”, que en España David Durán (Durán y Vidal, 2004) lleva tiempo investigando en el ámbito de la mejora de la comprensión lectora y que tan buenos resultados está cosechando con su grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales⁶.

En todo caso, la investigación también está poniendo de manifiesto que “no es oro todo lo que reluce” y que, junto a los buenos resultados de muchas experiencias de aprender cooperando, también hay un variado grupo de alumnos y alumnas que “no responden” a las estrategias cooperativas (por ejemplo, algunos considerados con necesidades educativas especiales), y que la mayoría de los resultados disponibles siguen muy centrados en las primeras etapas educativas y mucho menos en la siempre “temible educación secundaria” (Dion, Fuchs y Fuchs, 2007).

De igual modo, esa misma investigación está revelando que la clave del éxito en la implementación de estos métodos es un profesorado bien formado en la comprensión de sus condiciones y en su implementación, algo que necesita mucho más que un curso de pocas horas de unos pocos profesores aislados. Y eso es algo que conoce bien el equipo de investigación de la Universidad de Vic⁷, encabezado por los profesores Pujolàs y Lago (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013), y que llevan tiempo investigando cómo se extiende la cooperación más allá de las limitadas fronteras de un aula en particular, para convertirse en una clave de la identidad de un centro educativo y en un principio que lleva a promover la cooperación entre centros. De esta manera, como también apunta Rayón (2013: 137), el aprendizaje cooperativo, más allá que una mera opción metodológica, se convierte en una oportunidad de cambio para los centros escolares, de forma “que se potencien actitudes y valores democráticos [...], que permiten experimentar formas de ser y estar en la escuela consecuentes con todo ello”.

En definitiva, las estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo (Barkley, Cross y Major, 2007) se configuran como un apoyo indiscutible para el profesorado a la hora de convertir su aula en un espacio de inclusión. Son una de las múltiples “manos” (simbólicamente hablando)

6 <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/qui%C3%A9nes-somos>

7 http://www.cife-ei-caac.com/index_ESP.asp

adicionales a las suyas que tanto necesitan para gestionar con equidad un grupo de alumnos con diversidad de necesidades educativas, ritmos, intereses, motivaciones y capacidades de aprendizaje. Pero obviamente no son las únicas “manos” extra con las que se puede contar. Otras muchas se pueden sumar para que esa especie de agrupación musical que llamamos aula (por su diversidad) genere un concierto armonioso⁸. El profesorado, como director de la misma, debe “orquestrar” ese proceso plural para promover la presencia, el aprendizaje y la participación de todo su alumnado. En este contexto y durante los últimos cuatro años, en el marco de un Proyecto Europeo Comenius (AA.VV., 2014), hemos acompañado a diversos centros escolares de Portugal, Reino Unido y España en un proceso de investigación-acción colaborativa que ha unido algunos de los factores que estamos resaltando como centrales es el proceso de inclusión: el trabajo colaborativo del profesorado en forma de “lecciones de estudio” y las voces del alumnado para ayudarles a cambiar.

En todo caso, entre esos apoyos/“manos” adicionales están, en primer lugar, aquellos que formalmente el sistema ha incorporado para una función específica de apoyo educativo, esto es, el “profesorado de apoyo” que, con distintas denominaciones, funciones y normativas reguladoras, existen en los diferentes sistemas educativos.

A este respecto nosotros hemos investigado también cómo se está desarrollando este sistema de apoyos formales para el alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas en España (Sandoval, Simón y Echeita, 2012). Las evidencias que manejamos nos informan de modelos y prácticas muy diferentes y desiguales en relación con su contribución al desarrollo de mejores culturas, políticas y prácticas educativas inclusivas. Esos modelos discurren en un continuo en uno de cuyos extremos hemos observado prácticas que siguen la perspectiva individual o esencialista de la “rehabilitación terapéutica” de los alumnos y alumnas considerados con problemas para aprender, y en el otro, una perspectiva inclusiva caracterizada por un amplio conjunto de medidas y actuaciones en todos los ámbitos de la vida escolar, dirigidas a reforzar la capacidad de su profesorado para atender a la diversidad del alumnado.

No podemos extendernos mucho más en estas reflexiones que de por sí nos llevaron a escribir un libro en el que precisamente quisimos poner de manifiesto el conjunto de apoyos naturales que los centros tienen a su alcance cuando quieren comprometerse con el desarrollo de políticas y prácticas más inclusivas (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013). Solamente apuntar que es igualmente necesaria una investigación que ayude a comprender cómo crear y sostener estas redes de apoyo, pues sabemos que resulta más fácil reconocer su importancia que implementarlas con eficacia. Un elemento de muestra: una y otra vez se insiste en la importancia y valor de la participación de las familias en este proceso global de apoyos hacia escuelas más inclusivas, tanto si se trata de aquellas con hijos más vulnerables como si no. Pero la bondad intrínseca de este principio no siempre parece estar acompañada de prácticas que estén a la altura de su valor (Corter y Pelletier, 2005; Simón y Echeita, 2012; Trainor, 2010).

⁸ La metáfora de la inclusión educativa como “agrupamiento musical” es de Rafael Calderón. Ver el video “Yo soy uno más. Notas a contratiempo”: <http://www.youtube.com/watch?v=9QP6aTdkbK4>

Si la cooperación y la colaboración, a distintos niveles y con diferentes agentes educativos, son competencias esenciales para el desarrollo de una educación más inclusiva, todo el profesorado debería de estar plenamente capacitado para implementarlas. Algo que nos hace pensar en el penúltimo bloque de reflexiones que queríamos compartir en este texto, y que no es otro que el fundamental asunto de la formación o “educación” del profesorado.

Es esta una cuestión que es en sí misma sistémica. Aborda desde la formación inicial a la permanente; desde el currículo formativo al papel de las prácticas de los profesores en formación; desde el acceso y la selección de los aspirantes a ser profesores hasta las primeras experiencias de inserción laboral, o desde el papel de los formadores de formadores y su modelaje como profesorado inclusivo, hasta su acceso y promoción (Forlin, 2012). Aquí prestaremos atención solamente, y de modo muy breve, a la cuestión de la formación inicial entre cuyos objetivos debería estar de forma preclara que los futuros profesores y profesoras que entren en la profesión, lo hicieran con las competencias adecuadas para sentirse profesores de todos sus alumnos y alumnas, capaces de diseñar, implementar y evaluar un currículo y unas prácticas docentes accesibles para todo su alumnado, sin exclusiones.

Ese ha sido, precisamente, el contenido central de un ambicioso proyecto de la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, titulado “Teacher Education for Inclusion”, TE4I.⁹ El proyecto ha generado diferentes documentos de interés para este tema, entre ellos un “Perfil del profesorado inclusivo¹⁰” que se sustenta en cuatro grandes valores y varias áreas de competencia asociadas que articulan, en cada caso, los conocimientos, procedimientos y actitudes esenciales, imprescindibles para garantizar ese nuevo perfil (Echeita, 2012). Los valores en cuestión son:

1. Valorar la diversidad del alumnado: Las diferencias en el aprendizaje deben ser consideradas un recurso y una valor educativo.
2. Apoyar a todos los aprendices: El profesorado debe tener altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.
3. Trabajar con otros: La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar.
4. Cuidar el desarrollo profesional personal: La enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y, por ello, el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.

El tema de la formación del profesorado para la inclusión también ha sido objeto de un número temático de la *European Journal of Special Needs Education* en el año 2013, en el que se puede encontrar una representativa muestra de los esfuerzos investigadores para comprender y cambiar la que, sin duda alguna, es la principal estrategia para que, como han señalado Arthur-

9 Ver: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

10 Ver: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers>

Kelly, Sutherland, Lyons, MacFarlane y Foreman (2013), en dicho monográfico, la educación inclusiva baja del cielo de las buenas intenciones y la retórica y se encarna en la vida cotidiana de las aulas y los centros en cualquier lugar del mundo.

6. La paradoja del conocimiento. Investigar y actuar

Quisiéramos terminar estos apuntes para una reflexión compartida sobre esta temática de la investigación en y sobre la educación inclusiva, haciendo notar una doble paradoja al respecto. La primera es que, como todos sabemos, con la investigación buscamos respuestas a las preguntas que nos formulamos en este como en cualquier otro ámbito de investigación. Pero también sabemos que lo primero que encontramos son más preguntas (dado lo limitado de nuestros diseños de investigación) que necesitan de un nuevo proceso investigador, lo que configura esta labor como una “historia interminable” que tiene mucho de la misma naturaleza de la inclusión; una utopía inalcanzable pero con la virtud de hacernos caminar, como le gusta señalar a Eduardo Galeano.

Pero también tiene una faceta menos atractiva si se convierte en una buena excusa para la falta de acción y compromiso a cuenta de que consideremos que no tengamos suficiente investigación o que los resultados de esta sean poco concluyentes en relación, por ejemplo, a “como los centros escolares o las aulas llegan a ser más inclusivos”, como apuntan Göransson y Nilhom (2014a) en su polémico artículo y en el que, precisamente, llevan a cabo un análisis crítico de la investigación sobre educación inclusiva¹¹. Una situación que nos conecta con la segunda paradoja.

La segunda y tal vez más importante paradoja es que, como apuntábamos anteriormente, ya tenemos mucho más conocimiento disponible para hacer de la educación escolar un proyecto más inclusivo de lo que utilizamos. Por lo tanto, sensu estricto, no es más investigación lo que necesitamos prioritariamente, sino más coraje, determinación y convicción para llevar a la acción lo que ya sabemos y que nos permitiría dar pasos de gigante en la persecución de esta utopía compartida por muchos. Pero puestos a seguir investigando, seguramente la investigación más importante que estaría necesitada de investigadores lúcidos es la que nos diera las claves sobre cómo romper estas resistencias que mantienen a muchos investigadores, políticos y prácticos anclados en un puerto lleno de saberes útiles para sortear los embravecidos mares de las rutinas escolares excluyentes, pero sin atreverse a soltar las amarras y ponerse a la mar para intentar llevar a la práctica esos saberes.

En definitiva y aunque sea la investigación lo que nos ha convocado a escribir este texto, tal vez sobre lo que deberíamos estar reflexionado es sobre ¿cómo hacer lo que ya sabemos que debemos hacer? Una buena pregunta para empezar una investigación inclusiva.

11 Merece la pena señalar también las “réplicas” que al mismo han realizado Dyson (2014), Haug (2014) y Forian (2014) y la “contrarréplica” de los propios Göransson y Nilhom (2014b).

Referencias

- AA.VV. (2012). Claves para conseguir el éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 10-81.
- AA.VV. (2014). El desafío de la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, 40-67.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. En L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 146-159). Londres: SAGE.
- Ainscow, M. (2014). From special education to effective schools for all: Widening the agenda. En L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 171-186). Londres: SAGE.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2012). *Developing Equitable Educational Systems*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2012). *From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools*. Recuperado de <http://www.cfbt.com/en-GB/Research/>
- Alonso, M.J. y de Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Cinca.
- Arthur-Kelly, M., Sutherland, D., Lyons, G., Macfarlane, S. y Foreman, P. (2013). Reflections on enhancing pre-service teacher education programmes to support inclusion: perspectives from New Zealand and Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 8(2), 217-233.
- Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in Schools*. Londres: Routledge.
- Black-Hawkins, K. (2014). Researching Inclusive Classroom Practices: The Framework For Participation. En L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 389-404). Londres: SAGE.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Carr, C.M. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción y la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Corter, C. y Pelletier, J. (2005). Parent and Community Involvement in schools: policy panacea or pandemic? En N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood y D. Livingstone. (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 295-327). Nueva York: Springer.
- CREADE (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Proyecto Includ.ed*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dion, E., Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (2007). Peer mediated programs to strengthen classroom instruction: cooperative learning, reciprocal teaching claswide and peer-assited learning strategies. En L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 450-459). Londres: SAGE.
- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Dyson, A. (2014). A response to Göransson and Nilholm. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 281-282.
- Echeita G., Simón C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández Berrocal y A. Melero Zabala (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 57-71). Madrid: Siglo XXI.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shallock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 307-328). Salamanca: Amaru.

- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012a). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 85-105.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012b). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, nº extraordinario, 174-193.
- Escudero, R. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-24.
- Fernández-Enguita, M., Gaete, J. M. y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós
- Florian, L. (2007). *The SAGE handbook of special education*. Londres: SAGE.
- Florian, L. (2014). *The SAGE handbook of special education* (2 ed.). Londres: SAGE.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education*. Londres: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2005). *Fundamental change. International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Gentili, P. (2013). Rankingmania. PISA y los delirios de la razón jerárquica. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2013/12/rankingmania-pisa-y-los-delirios-de-la-razon-jerarquica.html>
- Glantz, M. y Johnson, J. (Eds.). (1999). *Resilience and development: positive life adaptations*. Nueva York: Plenum publishers.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014a). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014b). A continuing need for conceptual analysis into research on inclusive education: response to commentators. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 295-296.
- Habermans, J. (1979). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2005). *Extending educational change*. Nueva York: Springer.
- Hargreaves, A., Liebermna, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Nueva York: Springer.

- Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on K. Göransson and C. Nilholm 'Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education' *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 283-285.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Hopkins, D. (2005). *The practice and theory of school improvement. International handbook of educational change*. Nueva York: Springer.
- Imbermon, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jhonson, D., Jhonson, R. y Hulebec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kotliarenco, M.A, Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Chile: OPS/OMS.
- León, O.G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Lewis, A. y Porter, J. (2007). Research and pupil voice. En L. Florian, *The SAGE handbook of special education* (pp. 222-232). Londres: SAGE.
- Mac Ruaric, G., Ottensen, E. y Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29(1), 34-56.
- Mayer, R.E. y Alexander, P. (2011). *Handbook of research on learning and instruction*. Nueva York: Routledge.
- Mcardle, K., Hurrell, A. y Muñoz, Y. (2013). What makes teachers good at what they do? the axiological model. En J. McNiff (Ed.). *Value and virtue in practice-based research* (pp.79-92). Nueva York: September Books.
- McLeskey, J., Waldron, N.L., Spooner, F. y Algozzine, B. (2014). *Handbook of Research on Effective Inclusive Schools*. Nueva York: Routledge.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. Londres: Routledge.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.

- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A.M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Núñez J.P. y Jodar, R. (2010). La integración socio-afectiva de los niños con síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial. *Revista de Educación*, 353, 549-569.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa, *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Pereda, C., Actis, W. y de Prada, A. (2013). *La juventud ante su inserción en la sociedad. Actitudes y demandas en relación a la escuela. Una aproximación a las causas del abandono escolar prematuro*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Popkewitch, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Portela, A., Nieto, J.M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 193-218.
- Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Puig Rovira, J.M. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En J.M. Puig Rovira, *Cultura moral y educación* (pp. 87-108). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 207-218.
- Rayón, L. (2013). El aprendizaje cooperativo como una oportunidad de cambio para los centros escolares. Construyendo la democracia desde la escuela. *Ántropos*, 238, 137-156.
- Sáez Carreras, J. (1989). El enfoque interpretativo en ciencias de la educación. *Anales de pedagogía*, 7, 7-32.
- Salvador, F., y Arroyo, R. (2001). El enfoque funcionalista en educación especial. En F. Salvador (Dir.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (pp. 45-64). Archidona: Aljibe.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva REICE, *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(4), 56-76.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 117-137.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. y Anderson, S.E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Londres: Sage.

- Sepúlveda, M.P., Calderón, I. y Torres, F.J. (2012). De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social, en un centro de intervención con menores infractores. *Revista de Educación*, 359, 456-480.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y maestros*, 344, 31-34.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Skliar, C. (2013). El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad. Recuperado de <http://entrecomillas.el-libro.org.ar/>
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (2001). *One million children. Success for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Slavin, R.E. (2011). Instruction based on cooperative learning. En R.E. Mayer y P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 344-360). Nueva York: Routledge.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Sthenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. y Ceballos, M. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tojar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrego, J.C. y Negro, A. (2013). *Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trainor, A. (2010). Reexamining the Promise of Parent Participation in Special Education: An Analysis of Cultural and Social Capital. *Anthropology and Education Quarterly*, 41(3), 245-263.
- UNESCO (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París: UNESCO.
- Ungar, M. (Ed.) (2012). *The social ecology of resilience: a handbook*. Nueva York: Springer.
- UNICEF (2013). *Estado mundial de la infancia. Niños y niñas con discapacidad*. Nueva York: UNICEF.
- Verdugo, M.A. y Shalock, R. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amaru.
- Vosniadou, S. (2013). *International handbook of research on conceptual change*. Londres: Routledge.
- Winter, E. y O’Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Dublin: National Council for Special Education.