

REDES COLABORATIVAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Gerardo Echeita Sarrionandia¹, Universidad Autónoma de Madrid.

Resumen

La ponencia se inicia con una clarificación de lo que supone la inclusión educativa y los dilemas a los que nos enfrenta como concepto y práctica poliédrica. Desde las tres dimensiones básicas que definen la inclusión: presencia, participación y aprendizaje, se describen y analizan las distintas paradojas que conlleva la práctica. La propuesta final es fortalecer la colaboración dentro y entre las escuelas, a partir de la creación de redes y apoyo y del trabajo en red.

Palabras clave: inclusión educativa, presencia, participación, aprendizaje, apoyo, trabajo en red.

¹ Este texto está basado en el libro realizado en colaboración con Cecilia Simón, Marta Sandoval y Héctor Monarca (en prensa), titulado *“Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* de la Editorial MAD. Eduforma

Educación inclusiva. Naturaleza y dilemas

La *educación inclusiva* es un proceso vinculado a la defensa de la dignidad e igualdad de las personas, como derechos inalienables, y a la meta de comprometer la acción escolar en la tarea de ayudar a superar las discriminaciones y compensar las desigualdades de distinto tipo. Se trata de una tarea compleja en la que continuamente los centros y profesores transitan en un equilibrio inestable, en una especie de balanza en la que valores, principios, recursos y voluntades entran en juego, alimentando una serie de dilemas y contradicciones éticas y técnicas a las que se enfrentan día a día los profesionales y las familias, y que, unos y otros, en la mayoría de los casos tratan de resolver, de la mejor manera posible, con los conocimientos, las actitudes y los medios que tienen a su disposición.

Antes de continuar queremos resaltar el marco general desde el que hablaremos, porque con este término hacemos referencia a mucho más que a un compromiso general con la mejora educativa o a un elemento adicional a la hora de valorar la calidad de un sistema educativo. Estamos hablando de una cuestión que hace referencia a la esencia misma de un derecho fundamental como nos recuerda la propia UNESCO²,

“El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas”.

En definitiva, como ha resaltado recientemente Casanova (2011, p. 24) y nosotros compartimos, “la educación en una sociedad democrática o es inclusiva o no es educación”.

En la medida en la que nuestros centros sean más inclusivos, estaremos reduciendo los procesos de *exclusión educativa* (en sus diferentes facetas a las que más adelante aludiremos), que con tanta frecuencia se configuran como antesala de la exclusión social. Si bien es cierto que la educación escolar es tan sólo uno de las puertas por la que transitar para reducirla (Dyson 2008), nuestra responsabilidad como educadores es que lo que hagamos en nuestra escuela sea

² http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7454&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

parte de la solución, y no parte del problema global de exclusión social que amenaza a tantas personas en todo el mundo.

Dicho lo anterior y aunque resulte un tanto paradójico, hay que señalar también que no disponemos de una definición consensuada a nivel internacional sobre qué es la inclusión educativa (y es posible que este hecho haga más difícil su progreso). Sin embargo, sí existen una serie de elementos nucleares que, de una u otra forma, se reconocen por muchos como definatorios de la misma:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje... (UNESCO, 2005, p. 14)

Como cabe apreciar, *la educación inclusiva* hace referencia a un *concepto* y a una *práctica poliédrica*, por tanto, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que, por otra, no lo agota en su totalidad. Desde nuestro punto de vista, el trabajo de Ainscow, Booth y Dyson (2006), nos aporta un análisis coherente con esta realidad multidimensional de la educación inclusiva en sus facetas más cercanas al trabajo cotidiano del profesorado, al entenderla como un proceso encaminado a tratar de eliminar las *barreras* de distinto tipo que limitan *la presencia, el aprendizaje y la participación* del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Diferentes análisis, como el realizado por Escudero y Martínez (2011) añaden otras dimensiones de análisis (política, económica, ética, curricular,...) que amplían significativamente los *vectores* a considerar al hablar de ella y que no debemos olvidar.

En primer lugar, la idea de *presencia* se refiere al lugar, dónde son escolarizados los alumnos. Nos referimos a la presencia de todos los alumnos y alumnas en centros y espacios educativos comunes, desde las actividades del aula hasta las actividades extraescolares. No es cuestión de *estar* en el centro ordinario, sino también de qué forma los alumnos están escolarizados en los mismos (si permanecen o no con sus compañeros en el aula, si para determinadas actividades acuden a otra aula diferente a la de sus iguales...). Por otro lado, difícilmente podemos aspirar a que todos nuestros alumnos y alumnas aprendan a valorar la diversidad humana y a que la entiendan como algo valioso de la sociedad, si no aprenden a convivir con ella.

Por su parte, *aprendizaje* tiene que ver con el éxito académico y, por tanto, con la preocupación por que todos los alumnos de la escuela tengan el mejor rendimiento escolar posible en las diferentes áreas del currículo de cada etapa educativa establecidas para todos. Es importante resaltar una idea de éxito más amplia y comprensiva que la vinculada al logro de buenos resultados en las pruebas estandarizadas que las administraciones educativas suelen usar para evaluar ciertos rendimientos escolares. La idea de éxito debe de estar vinculada con la consecución de las *competencias básicas* e imprescindibles que facilitan la inclusión en la vida social y laboral. (Coll y Martín, 2006; Ainscow y Miles, 2009). Por otra parte, esta dimensión está estrechamente vinculada con la de participación que se explica a continuación.

Respecto al concepto de *participación*, hay que decir, en primer lugar, que es en sí mismo, complejo, pues tiene diferentes lecturas o planos. En este marco, vinculado a las dimensiones que estamos señalando, la entendemos como la preocupación por el bienestar personal y social del alumnado, lo que lleva a preguntarnos por la calidad de sus experiencias educativas mientras se encuentran en la escuela. Se trata de un concepto aglutinador del papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar de los alumnos. Se vincula, por ello, a la idea de que el aprendizaje escolar tenga *sentido*, para lo cual las tareas de aprendizaje deben apoyar y fortalecer la autoestima y el sentimiento de valía personal de cada estudiante por lo que es, y no por lo que nos gustaría que fuese en comparación con alguna idea prototípica de lo que es un buen estudiante (Coll y Miras, 2001)

Estas tres dimensiones nos sirven también para entender el concepto de exclusión educativa con mayor amplitud. De esta perspectiva los procesos de exclusión educativa harían alusión a las situaciones y condiciones que, alternativamente, mantienen o generan *segregación escolar* (como opuesta a la presencia de todo el alumnado en espacios comunes), *fracaso y abandono escolar* (como opuesto al aprendizaje y rendimiento de todos los alumnos y alumnas), o *marginación* (como opuesto a la participación y el bienestar personal y social). La exclusión educativa, por lo tanto, no es un proceso simple sino igual de complejo e interdependiente que el relativo a la inclusión educativa, con la que, por otra parte, se mantiene en constante tensión

dialéctica. Esto es, el proceso de mejora de la inclusión educativa se produce en la medida que se reduce la exclusión (en alguna de sus tres facetas o en todas ellas), al igual que ésta aumenta cuando disminuye las situaciones y dinámicas incluyentes.

El concepto *de barreras* es clave en la perspectiva que estamos mostrando, pues con él hacemos referencia al conjunto de factores que limitan o pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas de un centro escolar determinado. ¿Dónde se encuentran estas barreras? Las barreras se pueden encontrar en los diferentes planos que conforman el centro escolar, es decir, en las *culturas*, en las *políticas* y en las *prácticas escolares* que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, son las que generan o mantienen los procesos de fracaso escolar, marginación o exclusión educativa.

También es necesario recordar que las barreras que debemos analizar no son sólo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación de los alumnos, sino también, las que afectan a la participación del profesorado y a la del resto de las personas que trabajan y conviven en un centro escolar.

¿Quiénes experimentan barreras al aprendizaje y la participación en la escuela? Uno de los errores más frecuentes es confundir la inclusión educativa con una modalidad educativa de un determinado grupo de alumnos y alumnas, como pueden ser aquellos que se consideran *con necesidades educativas especiales* asociadas a discapacidad. La inclusión educativa se refiere a *todos* los alumnos y alumnas de la escuela. Sin olvidar lo anterior, la inclusión educativa dirige su mirada de forma particular a los alumnos vulnerables, término que preferimos utilizar en lugar del de *necesidades educativas especiales* para evitar vincularlo a las necesidades de atención a un grupo determinado y claramente delimitado de alumnos y que, generalmente, situamos bajo esta etiqueta peyorativa de *especial*. Porque son muchos los alumnos y alumnas que se encuentran en “*zonas de la vulnerabilidad*” o “*en riesgo*” (Castell, 2004), debido no sólo a circunstancias o situaciones personales (estado de salud y funcionamiento personal, situaciones familiares y sociales, desarraigo, etc.), sino también debido a las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en los centros. Son estas barreras, que podemos denominar *contextuales*, las que al interactuar de forma negativa con las condiciones personales de los alumnos les sitúan en las “*zonas de exclusión*” de las que estamos hablando. Si al hablar de *necesidades especiales* tendemos a dirigir nuestra atención más hacia las condiciones personales del alumnado, el término vulnerabilidad tiende a *iluminar*, a *hacernos ver* todos aquellos factores –barreras lo hemos denominado– contextuales que se encuentran, en una buena parte, puertas adentro de nuestra escuela.

Sin embargo, existe otro motivo importante que justifica la atención a esta población. El análisis de la respuesta educativa que se está dando desde el centro a estos alumnos y alumnas nos muestra con nitidez dónde se encuentran las barreras, así como los facilitadores del centro. De forma que cuando un centro analiza y reflexiona sobre las dificultades que tiene para que un alumno o grupo de alumnos accedan, aprendan y participen en la vida de la escuela de la misma forma que el resto de sus compañeros, los acuerdos a los que se llegue para eliminar esas barreras, beneficiarán no sólo a los alumnos que suscitaron la preocupación al profesorado, sino a todos los del centro.

La inclusión es un *proceso* de mejora escolar específico de cada comunidad educativa comprometida con él y, en consecuencia, es una tarea sin fin, continua, interminable, que insta a una revisión y análisis constante de lo que ocurre en cada centro. Por tanto, se trata de un *proceso* que se extiende en el tiempo y que debería formar parte de la dinámica escolar curso tras curso. Los procesos de revisión, innovación y mejora deben formar parte de esta dinámica, en el marco de la localidad en la que se encuentra cada centro, para responder cada vez con más equidad a la diversidad de su alumnado (Murillo, 2003).

En todo caso, avanzar hacia un modelo de escuela en la que todos los alumnos y alumnas se sientan incluidos, es decir, que puedan hacer efectivo su derecho a recibir una educación de calidad en el centro ordinario que deseen, en igualdad de condiciones, tratando de hacerlo de modo que puedan tener el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa y buscando que se sientan valorados, escuchados y reconocidos en sus grupos de referencia, no es una tarea fácil ni exenta de conflictos y dilemas, sino más bien todo lo contrario. De hecho cabría decir que el aspecto más definitorio de la naturaleza de este proceso es precisamente su *carácter dilemático*, en tanto en cuanto continuamente están en conflicto derechos individuales y decisiones escolares que nunca dejan satisfechos plenamente a todos. Por otra parte, la inclusión es una cuestión de valores, un ámbito en el que los desacuerdos también son frecuentes. En definitiva, la educación inclusiva no es una innovación educativa sin más. Se trata de pensar y de tratar de llevar a la práctica una escolarización que, en esencia, fundamente los principios de una sociedad profundamente democrática que prepare para una *ciudadanía plena, responsable y crítica* (elementos nucleares en los debates de este Congreso).

Frente a la complejidad de la inclusión educativa, diálogo y apoyos.

A la vista de todo lo anterior creemos que es más fácil visualizar la *complejidad* a la que se enfrentan muchos profesionales que, compartiendo el marco que estamos planteando, deben

tomar decisiones imperfectas a la vista no sólo de las necesidades educativas complejas de sus alumnos, sino también de los recursos o apoyos con los que cuenta para ello, en ocasiones escasos a cuenta de políticas educativas no alineadas con la meta de una educación inclusiva. Por otra parte, lo que puede ser positivo y necesario para algunos alumnos (una organización de aula, una secuencia didáctica o determinado nivel de exigencia), puede ser superficial, desajustado o improcedente para otros con igual derecho a que su diversidad sea tomada en consideración. En este *dilema*, es incuestionable que todos deben perder algo, pero lo que es tremendamente injusto es que algunos siempre pierdan y sufran mucho más de lo razonable a cuenta de barreras que les discriminan en particular (Mesiou, 2006; Moriñas, 200X)

Por lo tanto, una necesidad constante a la hora de hacer progresar el compromiso ético y formal con una educación más inclusiva es profundizar en los conocimientos y procedimientos que nos permitan enfrentarnos con mejores garantías a los procesos de toma de decisiones que conlleva “*el dilema de las diferencias*”, como algunos han denominado al proceso de inclusión educativa (Dyson y Millward, 2000; Norwich, 2008). Una de las más necesarias para resolver estas tensiones, vinculadas a los dilemas y a los conflictos que aflorarán en cada centro en el transcurso de su propia concreción del proceso de intentar ser más inclusivos, es la capacidad y el compromiso de hacer del *dialogo igualitario* (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Flecha, 2009), una estrategia central a la hora de analizar evidencias y planificar mejoras. Debemos resaltar que, en ningún caso, cabe esperar una respuesta técnica, única o sencilla que resuelva estos dilemas. Lo esperable y necesario es reforzar el compromiso de las comunidades educativas para dialogar, negociar y re-construir el alcance de sus decisiones en cada momento y lugar en el proceso hacia logros inclusivos de mayor calado.

En todo caso no queremos, bajo ningún punto de vista, obviar el hecho de que el trabajo de intentar atender a la diversidad del alumnado con equidad genera múltiples dificultades personales, sociales y profesionales a los docentes. Parte de esas dificultades tienen que ver, entre otras consideraciones, con el hecho de no saber cómo enfrentarse a determinadas situaciones educativas particularmente complejas, con la tensión emocional que acarrea trabajar bajo presión o con la falta de ayudas para llevar a cabo lo que podría funcionar. ¿Qué nos dice la investigación disponible respecto a cómo hacer frente a dichas dificultades? La que nos aporta, entre otras, Ainscow (2011), como director de un ambicioso proyecto realizado en las escuelas de la región de Manchester denominado “*Great Manchester Challenge*” y orientado a mejorar la equidad en el rendimiento de todos los escolares de la región en todas las etapas educativas no universitarias, nos aporta algunas enseñanzas que no podemos desperdiciar, salvo que estemos dispuestos a dejarnos guiar por meras *ocurrencias* o creencias personales sin fundamento científico, como tantas veces critica, con razón, el profesor Flecha.

En primer lugar, una evidencia incuestionable: “Los centros saben más de lo que utilizan” (conocimientos, experiencias, creatividad...). Este conocimiento, como señala el mencionado autor, “suele estar atrapado en algunas aulas”, pero no se comparte con otros, y no necesariamente porque no se quiera, sino porque en muchas ocasiones no hay coordinación ni información sobre lo que saben hacer otros profesores. La forma en la que está diseñada la escuela impide con frecuencia compartir el conocimiento y las habilidades disponibles de muchos compañeros y, por tanto, prácticas escolares muy buenas, que puede servir de punto de partida o estímulo a otros docentes, se quedan encerradas y desaprovechadas. En definitiva, tendemos a mirar más aquello que nos falta, que a valorar y aprovechar lo que tenemos.

En segundo lugar, se destaca como la acción estratégica que ha demostrado ser la más eficaz de todas las utilizadas para conseguir los más que notables progresos que han experimentado la mayoría de centros involucrados en ese macroproyecto ha sido la vinculada a *fortalecer la colaboración dentro y entre las escuelas*. Por otro lado, el apoyo entre las escuelas a la hora de compartir experiencias es un recurso importante, para ayudar a identificar necesidades de mejora y para reflexionar en torno a cómo podemos cambiar. Con todo y con ello, es importante resaltar que la colaboración es algo necesario pero no suficiente y que, por sí sola, no garantiza el desarrollo de políticas y prácticas escolares más inclusivas (Ainscow y West, 2008).

En tercer lugar, se ha puesto de manifiesto con claridad que para que esta colaboración sea efectiva es necesario la consolidación en los centros escolares de *un liderazgo distribuido*, esto es, compartido, con capacidad para aportar visión, ejercer influencia sobre la comunidad escolar, tener determinación y capacidad para crear las condiciones que faciliten, precisamente, el trabajo colaborativo del profesorado, esto es, los tiempos, los espacios, los incentivos y los apoyos necesarios para hacerlo eficientemente (Murillo, 2006). Este liderazgo al interior de los centros escolares, se multiplica y expande cuando cuenta, además, con la *complicidad y el apoyo de las autoridades locales*, de forma que la colaboración pueda extenderse más allá de cada escuela y abarcar otros centros de la misma localidad, en el marco de lo que en el proyecto mencionado se han denominado “*familias de centros escolares*”, unidos por aprovechar los conocimientos diferenciales de cada uno de ellos respecto a problemas o necesidades de otros dentro de su familia.

En último término, ha resultado crítico *el uso de evidencias* como un catalizador para la reflexión y la mejora de profesores y centros en relación con sus dificultades a la hora de querer ser más inclusivos. Se trata de recoger información y datos relevantes sobre aspectos importantes de la vida escolar que realmente preocupen a los profesores, las familias o al

propio alumnado, de modo que sirvan como punto de partida para la reflexión conjunta sobre cómo mejorar esa situación en un marco inclusivo.

Nosotros defendemos que el seguimiento de los principios y de las estrategias anteriores contribuye decididamente a que *el sueño* de una educación inclusiva, sea una realidad con nombres y apellidos. En este sentido, bien cabría decir que tales estrategias son *apoyos* imprescindibles para que el proceso de inclusión avance, asumiendo con ello una perspectiva más amplia y comprensiva que la simple visión de que el apoyo necesario es una cuestión de más profesionales, haciéndose cargo del *alumnado difícil*, y de más recursos económicos para pagar este sobrecoste.

“Cuando se cree que las dificultades (para aprender y participar) provienen de las "necesidades educativas especiales" de los niños, puede parecer normal pensar que el apoyo consista en proporcionar más personal para trabajar con esos niños en concreto. Nosotros concebimos el apoyo desde una perspectiva mucho más amplia, como todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad”.

(Booth y Ainscow, 2002, p. 123)

Sin duda alguna, proporcionar *apoyo directo* en sus distintas facetas es una de las formas de aumentar la presencia, el aprendizaje o la participación de los niños o los jóvenes en la vida escolar. Pero es solamente una de las posibles. El *apoyo* también lo proporciona cualquier profesor o profesora cuando planifica las actividades pensando en todo su alumnado, siendo consciente de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los estudiantes se ayudan entre sí trabajando cooperativamente. No menos valioso es el *apoyo* que se pueden prestar los profesores mutuamente, cuando, por ejemplo, deciden ayudarse en la programación de sus clases, observarse en alguna de ellas o cuando hay un grupo de docentes, más veteranos y expertos, organizados de forma que estén accesibles rápidamente para atender las consultas de los más noveles, cuando estos se enfrentan a dudas o dificultades. También se genera un fuerte *apoyo*, cuando se planifican actividades para lograr distintas formas de participación de las familias, incluida el apoyo material o el tiempo para acompañar al profesorado en ciertas actividades. Con todo ello lo que ocurre sistemáticamente es que la necesidad de apoyo individual se reduce, el estrés del profesorado disminuye y los temidos procesos de inclusión educativa se hacen más llevaderos.

Finalmente hay un *apoyo emocional* de gran importancia cuando toda una comunidad educativa se siente participe de un proyecto educativo compartido y fundamentado en valores inclusivos y cada uno de sus miembros (estudiantes, profesorado, familias, comunidad escolar), percibe que es valorado y valorable lo que intentan hacer. Esas emociones son las que resultan

imprescindibles, en tanto que *apoyo moral*, cuando no siempre se consigue el máximo de nuestras aspiraciones. Tal vez estas emociones se aglutinan y expresen bien alrededor del concepto de *participación* y, por ello, no es extraño que algunos incluso prefieran utilizar este al de educación inclusiva. En este sentido, Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007, pp. 48-49) señalan que el término de *inclusión*, al igual que le ocurre al de *integración*, podría sugerir una cierta pasividad, en este caso diríamos que por parte de los miembros de una escuela, mientras que el de *participación*, refuerza la noción de un sentimiento activo de “unirse a”. La idea de *participación* es un derecho compartido por todos que, además, implica una responsabilidad recíproca.

Educación inclusiva y trabajo en red

“Ha llegado, creo, el momento de la escuela-red y los proyectos educativos, momento en el que el centro de enseñanza como tal pasaría a ser nada más y nada menos que eso, el centro, el nodo central, el nodo movilizador, en vez del perímetro o el recinto exclusivo, del proyectos más ambiciosas articulados en redes más o menos amplias, más laxas, más horizontales y menos jerárquicas, de geometría variable en vez de rígida predeterminada” (Fernández-Enguita, 2007, p.22)

Compartimos plenamente la visión de que hay que cambiar la mirada estrecha hacia los apoyos para la inclusión educativa por otra, en la que esta función se concibe como el resultado de *tejer* y *sostener* en cada centro escolar una tupida y sólida *red* con distintos *nodos*, acometiendo cada uno de ellos funciones específicas pero contribuyendo todos, como *red*, a crear las sinergias y acciones necesarias para hacer frente a los dilemas y dificultades inherentes al compromiso por avanzar hacia una educación más inclusiva. En esta *red* tienen que estar los alumnos y sus familias, los propios compañeros y la comunidad con todos los servicios relacionados con la atención a la infancia y la adolescencia, pero también con los recursos comunitarios que todas ellas, en mayor o menor grado tienen (medios de transporte, empresas, comercios, museos, servicios públicos, etc.), reforzando, asimismo, los vínculos entre comunidad social, política y educativa (Parilla, 2007, 2010). Sin duda alguna, también pueden estar en esa *red* otros centros escolares de la comunidad o distantes, toda vez que hoy las tecnologías de la comunicación facilitan la participación y la colaboración mutua, minimizando los problemas de la distancia física de años atrás. Ahora bien, no es tanto la cantidad o diversidad de recursos de la *red* lo que resulta más importante, sino la capacidad de gestionar su funcionamiento conforme a las finalidades inclusivas señaladas. Sin duda, es este un ámbito en el que estamos necesitados de más conocimientos y experiencias (como la mencionada anteriormente del Reino Unido), y donde esperamos que la investigación ayude a precisar criterios y pautas de actuación útiles para una empresa compleja. Pero este conocimiento no nos

debe encontrar parados, sino en *movimiento* e intentando abrir nuevos espacios de colaboración, apoyo y ayuda para sacar del profundo estancamiento (cuando no retroceso), en el que hoy vemos el proceso hacia una educación más inclusiva (Echeita, 2008, 2009, 2010).

Referencias

AINSCOW, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, vol 17.

AINSCOW, M. y MILES, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font & E. Miquel (Eds.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE-HORSORI.

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.

AUBERT, A; FLECHA, A ; GARCÍA, C ; FLECHA, R ; RACIONERO, S.(2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia

BLACK-HAWKINS, K., FLORIAN, L. Y ROUSE, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge.

BOOTH, T. y AINSCOW. M. (2002. 2ªed). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva

CASANOVA, M. A. (2011) *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer

CASTEL, R. (2004). Encuadre de la exclusión En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-88). Barcelona: Gedisa.

COLL, C Y MARTÍN, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares *Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006*.OREALC/UNESCO

COLL, C. y MIRAS, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (Eds) *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2*. (pp. 331-356). Madrid: Alianza.

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel

DYSON, A. (2008) Más allá de las puertas escolares: desventaja y escuelas urbanas En M. Aincow y M. West (2008) *Mejorando las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea

DYSON, A. Y MILLWARD, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Champan Publishing.

ECHAITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18, consultado el 6/05/10.

- ECHEITA, G. (2009). *Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado*. En C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font & E. Miquel (Eds.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: ICE-HORSORI.
- ECHEITA, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1-13) Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo
- ENGUITA, M.F. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J.Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- ESCUADERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- FLECHA, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- MESSIOU, K. (2006). Understanding marginalization in education: the voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 305-318.
- 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).
- MURILLO, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), pp. 11-24.
- NORWICH, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- PARRILLA, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer.
- PARRILLA, A. (2010). Ayer, hoy y mañana de la educación inclusiva En P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://tv.um.es/serial/index/id/319>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

Con Vermont siempre en el corazón