

**El desarrollo de sistemas educativos inclusivos:  
¿cuáles son las palancas de cambio?**

**Mel Ainscow  
Facultad de Educación  
Universidad de Manchester  
Manchester M13 9PL  
Reino Unido**

**E - mail: [Mel.Ainscow@man.ac.uk](mailto:Mel.Ainscow@man.ac.uk)**

**Documento preparado para la revista  
Journal of Educational Change, Octubre de 2004**

## **El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?**

El tema de la inclusión es el gran desafío que enfrentan las escuelas de todo el mundo. En países con economías más pobres, la prioridad son los millones de niños que nunca han visto el interior de un aula (Bellamy, 1999). Mientras tanto, en los países más prósperos muchos adolescentes egresan de la escuela con calificaciones de discutible mérito, otros son atendidos en diversas modalidades de educación especial segregados de las experiencias educativas comunes y otros sencillamente optan por abandonar sus estudios dado que las lecciones impartidas parecen ser irrelevantes para sus vidas.

En algunos países, la educación inclusiva se percibe como una modalidad destinada a atender a los niños y niñas con discapacidad dentro del ámbito de la educación general. Sin embargo, internacionalmente se está considerando cada vez a nivel más amplio como una transformación que apoya y celebra la diversidad entre todos los alumnos y alumnas (UNESCO, 2001). En este documento se adopta esta visión más amplia que asume que el objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades (Vitello & Mithaug, 1998). Su premisa elemental es que la educación es un derecho humano básico y el fundamento para una sociedad más justa.

Diez años atrás, la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas especiales, acuñó el concepto de educación inclusiva (UNESCO, 1994). La Declaración de Salamanca posiblemente haya sido el documento internacional de mayor trascendencia en el campo de las necesidades especiales. En él se mantiene que las escuelas comunes constituyen “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, ... construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos”. Asimismo, sugiere que dichas escuelas pueden “proporcionar una educación efectiva para la mayoría de los niños, mejorar la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (UNESCO, 1994).

En los últimos diez años aproximadamente, se ha habido una gran actividad en diversos países en términos de orientar la política y la práctica educativa en una dirección más inclusiva (Mittler, 2000). En este documento he utilizado evidencias de las investigaciones realizadas durante este periodo para determinar qué debe hacerse para consolidar el progreso que se ha realizado hasta la fecha. En particular, planteo la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las “palancas” que pueden impulsar a los sistemas educativos en una dirección más inclusiva?*

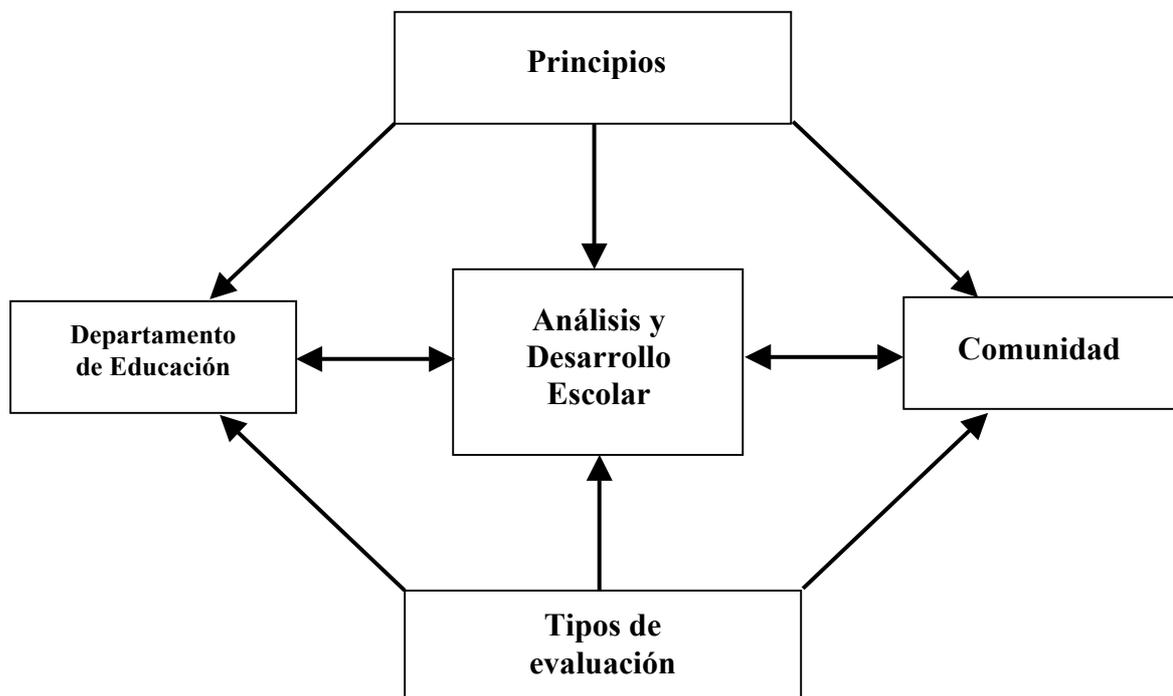
### **Presentando un panorama de los aspectos prioritarios**

A medida que los distintos países intentan que sus sistemas educativos avancen gradualmente en una dirección más inclusiva, mis colegas y yo hemos realizado un programa de investigación con el objeto de aprender de las experiencias de los países. Si bien gran parte de esta investigación se ha

llevado a cabo en el Reino Unido, también incluye proyectos en países tan diversos como Brasil, China, India, Rumania, España y Zambia (Ainscow, 2000a). Dichos proyectos se han centrado en: el desarrollo de las prácticas del aula (Ainscow, 1999 y 2000b; Ainscow y Brown, 2000; Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2003); el desarrollo de la escuela (Ainscow, 1995; Ainscow, Barrs y Martin, 1998, Booth y Ainscow, 2002); el desarrollo profesional docente (Ainscow, 1994; 2002); las prácticas de liderazgo (Kugelmass y Ainscow, 2003); y los cambios en el sistema (Ainscow y Haile-Giorgis, 1999; Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000), particularmente con respecto al rol de los distritos escolares (Ainscow y Howes, 2001; Ainscow y Tweddle, 2003). Al mismo tiempo, a través de la labor de la red *Enabling Education Network* (EENET), hemos promovido vínculos entre grupos de todo el mundo que intentan fomentar el desarrollo de la educación inclusiva. (Para más detalle, sírvase dirigirse a [www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk)). El argumento presentado en este trabajo se fundamenta en el conjunto de conclusiones derivadas de estos estudios.

Gran parte de nuestra investigación utiliza un enfoque denominado por nosotros como “indagación colaborativa”. Este enfoque apuesta por la investigación realizada por los propios educadores, en colaboración con académicos, como un medio para elaborar un mejor conocimiento de los procesos educativos (Ainscow, 1999). La máxima de Kurt Lewin en el sentido que no es posible entender una organización hasta que se intenta cambiarla, probablemente plantea la justificación más clara para utilizar este enfoque (Schein, 2001). En términos prácticos, creemos que la mejor forma de desarrollar ese entendimiento es a través del trabajo de personas “externas”, como nosotros, junto a los educadores, los responsables de política y a otros actores en la búsqueda de soluciones prácticas a los problemas que ellos enfrentan.

Esta modalidad de investigación aporta ejemplos detallados del modo en que algunas personas han intentado desarrollar políticas y prácticas inclusivas dentro de contextos específicos. Además proporciona propuestas y marcos que pueden ser utilizados por otras personas en contextos diferentes para analizar su propia situación de trabajo. Uno de estos marcos (ver la Figura 1) ofrece un mapa que puede ayudarnos a visualizar el argumento que he desarrollado en este documento. La intención es ayudarnos a identificar aquellos factores que influyen directamente en avances inclusivos dentro del sistema educativo. Más específicamente, centra nuestra atención en posibles **palancas** que pueden contribuir al avance del sistema



**Figura 1: Palancas de cambio**

En la opinión de Senge (1989), las ‘palancas’ son acciones que se pueden realizar para cambiar el comportamiento de una organización y de las personas que la integran. El autor continúa planteando que quienes desean fomentar el cambio dentro de una organización deben ser capaces de determinar qué acciones dan “mayor impulso”. Señala que con demasiada frecuencia las estrategias utilizadas por algunas organizaciones para producir cambios a gran escala tienen muy “poco impulso”. En otras palabras, se tiende a cambiar el aspecto de las cosas pero no su manera de operar. Algunos posibles ejemplos de actividades que proporcionan “poco impulso” en el campo de la educación incluyen: los documentos de políticas, las conferencias y los cursos en servicio. Si bien dichas iniciativas pueden contribuir, no conducen a cambios significativos en la reflexión o en la práctica (Fullan, 1991). Por consiguiente, nuestro objetivo debe ser identificar cuáles serían los esfuerzos más sutiles, menos obvios, y que den “mayor impulso” para lograr cambios en las escuelas.

El marco sitúa a la escuela como el objeto de análisis. Esto refuerza la idea que los avances hacia la inclusión debieran centrarse en mejorar la capacidad de las escuelas comunes locales para apoyar la participación y el aprendizaje de la cada vez más diversa gama de alumnos y alumnas que están dentro de su propia comunidad. Éste es precisamente el cambio de paradigma implícito en la Declaración de Salamanca. Esta declaración plantea que los avances hacia la inclusión implica el desarrollo de las escuelas, más que simplemente los intentos de integrar en los servicios

existentes a grupos de alumnos en situación de vulnerabilidad. Se trata fundamentalmente de que aquellos que están dentro de cada escuela desarrollen prácticas que puedan “llegar a todos los alumnos y alumnas” (Ainscow, 1999).

Asimismo, este marco pone de relieve una serie de influencias contextuales que inciden en la forma que las escuelas desarrollan su trabajo. Como explicaré más adelante, estas influencias pueden proporcionar apoyo e incentivar a quienes desean que sus escuelas sean más inclusivas. Sin embargo, también destaca cómo los mismos factores pueden transformarse en obstáculos al avance.

Dichas influencias se relacionan con: los principios que orientan las prioridades políticas dentro de un sistema educativo; las opiniones y acciones de terceras personas dentro del contexto local, incluyendo los miembros de la comunidad escolar y el personal de los departamentos responsables de la administración del sistema escolar; y los criterios empleados para evaluar el desempeño de las escuelas.

En las siguientes páginas, abordaré estas influencias detalladamente. Sin embargo, primeramente quisiera resumir algunas indicaciones derivadas de nuestra investigación sobre la forma en que se pueden impulsar avances inclusivos a nivel de las escuelas.

### **Desarrollo de práctica inclusivas**

En forma reciente, hemos finalizado un estudio de tres años de duración que tiene por objeto identificar las condiciones que deben darse para facilitar el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela (Ainscow et al., 2003; Ainscow et al., en prensa). En este estudio, que definió las prácticas inclusivas como los intentos por superar las barreras a la participación y el aprendizaje de los alumnos, colaboraron equipos de tres universidades que trabajaron junto a grupos de escuelas en sus intentos por avanzar en su práctica. Pudimos concluir que el desarrollo de prácticas inclusivas no implica, en lo esencial, la adopción de nuevas tecnologías del tipo descrito en gran parte de la literatura (Stainback y Stainback, 1990; Thousand y Villa, 1991; Wang, 1991; Sebba y Sachdev, 1997; Florian y otros, 1998). Más bien, involucra procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones. Esta conclusión nos llevó a interrogar nuestra evidencia con la finalidad de lograr un mayor entendimiento de lo que implican estos procesos. En este análisis utilizamos como guía el concepto de “comunidades de práctica” desarrollado por Etienne Wenger (1998), centrándonos específicamente en la forma en que visualiza el aprendizaje como “una característica de la práctica”.

A pesar que las palabras “comunidad” y “práctica” evocan imágenes comunes, Wenger ha definido estos términos dándole a la frase “comunidad de práctica” un significado característico. Por ejemplo, el concepto de práctica no debe estar necesariamente restringido a la labor y a las competencias de un educador en particular. Una práctica es, más bien, la suma de las cosas que los individuos realizan dentro de su comunidad, haciendo uso de los

recursos disponibles, para materializar un conjunto de metas compartidas. Este concepto va más allá de la forma en que los profesionales finalizan sus tareas e incluye, por ejemplo, cómo logran sobreponerse a las dificultades del día, compadeciéndose mutuamente de las presiones y limitaciones dentro de las cuales deben operar.

Wenger ofrece un marco que se puede utilizar para analizar el aprendizaje dentro de cada contexto social. En el centro de este marco se encuentra el concepto de la “comunidad de práctica”, un grupo social dedicado a la realización sostenida de un proyecto común. Las prácticas representan formas de negociar significado a través de la acción social. En la opinión de Wenger, los significados surgen de dos procesos complementarios; la “participación” y la “materialización”. Señala:

Las prácticas evolucionan como historias compartidas de aprendizaje. En este sentido, la historia no es solamente una experiencia individual o colectiva, ni tampoco un conjunto de artefactos e instituciones duraderas, sino una combinación de participación y materialización en el tiempo. (Página 87).

Dentro de esta formulación, la *participación* se visualiza como experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común. Por ello, la participación es inherentemente local puesto que, al margen de sus interconexiones, las experiencias compartidas y los procesos de negociación serán diferentes de un entorno a otro. De manera que, por ejemplo, en las escuelas que formaron parte de nuestro estudio observamos que el cúmulo de horas de reuniones, las experiencias compartidas y las discusiones informales realizadas apresuradamente durante las horas de almuerzo, también contribuyeron a dar significados particulares a frases de uso frecuente como “la subida en los estándares” y la “inclusión”. Contar con significados comunes ayuda a definir la experiencia de ser maestro que vive el docente. Igualmente podemos asumir que los grupos de colegas que realizan un trabajo similar en otra escuela también tendrán sus propias historias comunes que darán significado al hecho de ser maestro en ese contexto específico.

Según Wenger, la *materialización* es el proceso a través del cual las comunidades de práctica producen representaciones concretas de sus propias prácticas, tales como los instrumentos, los símbolos, los reglamentos y los documentos (e incluso los conceptos y las teorías). Así que, por ejemplo, documentos como el plan de desarrollo de la escuela o las políticas de comportamiento, constituyen materializaciones de las prácticas docentes que incluyen representaciones de las actividades que realizan los maestros y algunos ejemplos de las condiciones y los que un maestro podría encontrar en su práctica. Al mismo tiempo, es importante recordar que dichos documentos suelen proyectar imágenes exageradamente racionalizadas sobre lo que constituye una práctica ideal donde los desafíos e incertidumbres de las acciones tienden a suavizarse al ser redactados (Brown y Duguid, 1991).

En la opinión de Wenger, el aprendizaje en una comunidad específica puede explicarse generalmente sobre la base de la interacción de la materialización y la participación. Sostiene que estos procesos son complementarios en el

sentido que cada concepto tiene la capacidad de reparar la ambigüedad del significado que el otro genera. De manera que, por ejemplo, se puede desarrollar una estrategia como parte de las actividades de planificación de la escuela y resumirla en un conjunto de normas de acción, proporcionando así una materialización codificada de la práctica que se desea implementar. Sin embargo, el significado y las implicaciones prácticas de la estrategia sólo quedarán claros en la medida que se pruebe en la práctica y se analice entre colegas. De esta manera, la participación conduce a un aprendizaje social que no podría ser solamente el resultado de la materialización. Asimismo, los productos materializados, tales como los documentos de política, sirven como una especie de memoria de la práctica y cimientan el nuevo aprendizaje. Este tipo de análisis ofrece una manera de describir los medios por los que se desarrolla la práctica en cada escuela.

Es importante destacar que no ha sido mi intención sugerir que las comunidades de práctica constituyen, en sí mismas, una panacea para el desarrollo de prácticas inclusivas. Más bien, este concepto nos ayuda a visualizar y a entender el proceso social del aprendizaje como un poderoso mediador del significado. Wenger señala:

"Las comunidades de práctica no son intrínsecamente beneficiosas o dañinas.... Sin embargo, son una fuerza que debe tomarse en cuenta, para bien o para mal. Estas comunidades, que incentivan la acción, las relaciones interpersonales, el conocimiento compartido y las negociaciones de emprendimientos, son la clave para la verdadera transformación – aquella que tiene un efecto real en la vida de las personas... La influencia de otras fuerzas (por ejemplo, el control de una institución o la autoridad de una persona) no es menos importante, pero están mediadas por las comunidades cuyos significados se han negociado en la práctica". (ibid. P. 85).

Por lo tanto, la metodología diseñada para desarrollar prácticas inclusivas debe tener en cuenta estos procesos sociales de aprendizaje que tienen lugar dentro de contextos específicos. Requiere que un grupo de actores insertos en un determinado contexto busquen una agenda común que guíe sus discusiones sobre la práctica y, a la vez, se involucren en una serie de luchas para establecer formas de trabajo que les permita recopilar y encontrar significado en distintos tipos de información. La noción de una comunidad de práctica constituye un importante legado de cómo se construye este significado.

El desarrollo de un lenguaje común que permita comunicarse entre colegas, y consigo mismos, sobre aspectos específicos de sus prácticas, es igualmente importante (Huberman, 1993; Little y McLaughlin, 1993). Al parecer, además, los maestros encuentran muy difícil experimentar con nuevas posibilidades si no se cuenta con dicho lenguaje. Por ejemplo, se ha destacado el hecho que cuando los investigadores informan a los docentes de lo que han observado durante sus clases, estos últimos a menudo expresan sorpresa (Ainscow, 1999). Al parecer, gran parte de lo que ocurre durante los intensos intercambios que caracterizan a una lección, se lleva a cabo en forma automática, a un nivel intuitivo e involucra el uso del conocimiento tácito. Por otra parte, el maestro cuenta con muy poco tiempo para detenerse a pensar. Esto posiblemente explique por qué presenciar el trabajo de un colega es tan crucial para el éxito de los esfuerzos en desarrollar la práctica. Son precisamente estas experiencias compartidas las que permiten que los maestros se ayuden mutuamente a expresar lo que hacen en el aula y a definir lo que desearían hacer (Hiebert, Gallimore, y Stigler, 2002). Es también el medio mediante el cual se pueden intercambiar críticas sobre las ideas preconcebidas acerca de grupos específicos de estudiantes.

Nuestra investigación ha puesto de relieve ciertas formas de trabajar con evidencias que parecen contribuir a incentivar el diálogo. Hemos concluido que pueden ayudar a crear espacios que nos permitan reevaluar y reflexionar, interrumpiendo de esta forma los discursos previos y permitiendo centrar nuestra atención en posibilidades para avanzar en la práctica, no consideradas previamente. Estos enfoques utilizan:

- Encuestas del personal, opiniones de padres y alumnos;
- Observación mutua de prácticas en el aula, seguida por una discusión estructurada de lo acontecido;

- Discusión grupal sobre el vídeo de un colega enseñando;
- Análisis de estadísticas relacionadas con resultados de pruebas, actas de asistencia o registros de exclusión;
- Datos derivados de entrevistas con los alumnos;
- Actividades de desarrollo del personal docente basados en estudio de casos o datos generados por entrevistas; y
- Cooperación entre las escuelas que incluyan visitas para ayudar a recopilar evidencias.

Bajo ciertas condiciones todos estos enfoques pueden generar *interrupciones* que ayuden a “a hacer lo conocido desconocido” en formas que estimulen la auto-indagación, la creatividad y la acción. Como sugiere Riehl (2000), bajo estas circunstancias el liderazgo que asuma el director de escuela ante estos procesos es crucial. De hecho, Lambert y sus colegas, por ejemplo, en su análisis de lo que han llamado “el líder constructivista” parecen apuntar a un enfoque similar. Enfatizan la importancia de que los líderes recojan, generen e interpreten la información de la escuela para crear una “instancia para la indagación”. Argumentan que dicha información produce un “desequilibrio” en la forma de pensar y como resultado plantea un desafío a las concepciones existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje (Lambert y otros, 1995).

Hemos descubierto que estos tipos de acciones, que implican trabajar con distintas formas de evidencias, pueden crear espacios e incentivar el debate. Sin embargo, no constituyen, en sí mismos, mecanismos que directamente desarrollen prácticas más inclusivas, ya que los espacios que se han creado podrían ser ocupados de acuerdo a agendas encontradas. De esta forma, creencias arraigadas al interior de una escuela pueden impedir la experimentación considerada necesaria para fomentar el desarrollo de formas de trabajo más inclusivas. Por ejemplo, en una escuela secundaria al final de una lección que contó con muy poca participación de la clase, el maestro explicó lo sucedido refiriéndose al hecho que la mayoría de los alumnos de esa clase estaban registrados como con necesidades educativas especiales.

Este tipo de explicaciones nos hace en extremo conscientes de la profunda ambigüedad que caracteriza la relación entre el reconocimiento de anomalías en la práctica escolar y la presencia de alumnos con dificultades como detonante de este reconocimiento. Es demasiado fácil atribuir características patológicas a las dificultades de aprendizaje y catalogarlas como *inherentes* a los alumnos, aún cuando estas mismas dificultades se utilizan para cuestionar algunos aspectos de las prácticas escolares. Lo anterior no rige solamente para estudiantes con discapacidad o para aquellos con “necesidades educativas especiales”, sino también para quienes poseen una condición socioeconómica, racial, lingüística o de género que podría ser problemática para un maestro de una escuela en particular. Por consiguiente, considero necesario desarrollar la capacidad de quienes trabajan en las escuelas de exponer y desafiar las profundamente arraigadas opiniones basadas en los déficits con respecto a las “diferencias”, con que se define a ciertos tipos de estudiantes como “carentes de algo” (Trent y otros, 1998).

Es específicamente necesario estar alerta al evaluar el grado en que las ideas preconcebidas sobre los déficits podrían influir sobre la percepción que se tiene de algunos estudiantes. De acuerdo a Bartolome (1994), los métodos de enseñanza no son elaborados ni puestos en práctica en el vacío. El diseño, la selección y el uso de técnicas y estrategias de enseñanza específicas emergen de las percepciones sobre el aprendizaje y los alumnos. Incluso, en este sentido, probablemente los métodos más avanzados no serían eficaces en manos de quienes implícita o explícitamente han adoptado unas creencias que - en el mejor de los casos - visualiza a ciertos estudiantes como desaventajados y susceptibles de "reparación" o, peor aún, como deficientes y sin posible "reparación".

### **El contexto más amplio**

Hasta ahora, me he referido a factores que dentro de las escuelas pueden operar como “palancas de cambio”. Sin embargo, nuestra experiencia sugiere que existe una mayor probabilidad de que los avances de cada escuela se mantengan en el tiempo si forman parte de un proceso de cambio sistémico. En otras palabras, el desarrollo de escuelas inclusivas deben considerarse con relación a factores de mayor alcance que, a su vez, puedan estimular o dificultar el progreso.

A través de iniciativas de investigación - acción - colaborativa emprendidas con autoridades educativas locales de Inglaterra y sistemas educativos de otros países, hemos intentado plasmar un panorama sobre los factores a nivel de distrito que facilitan o restringen la promoción de prácticas inclusivas en las escuelas. Los departamentos de educación tienen control directo sobre todas estas variables, o al menos pueden ejercer un alto grado de influencia sobre ellas. Nuestro propósito es que este trabajo finalmente lleve al desarrollo de un instrumento de referencia que proporcione las bases para realizar un proceso de auto-evaluación (Ainscow y Tweddle, 2003). Si bien algunos de estos factores parecen ser potencialmente más poderosos, nuestra investigación sugiere que existen dos factores que, particularmente cuando se encuentran estrechamente vinculados, parecen tener una mayor influencia que todos los demás: la *claridad de la definición* y las *formas de evidencia* utilizadas para medir el desempeño educativo.

En mi propio país aún existe bastante confusión acerca del significado del término “inclusión” (Ainscow y otros, 2000). Hasta cierto punto, esta falta de claridad podría atribuirse a declaraciones de política emitidas por el gobierno central. Por ejemplo, el uso de la expresión “inclusión social” se ha asociado principalmente al mejoramiento de la asistencia y a la reducción de la incidencia de exclusiones en las escuelas. A su vez, el concepto de “educación inclusiva” ha aparecido en la mayoría de las guías nacionales de orientación, relacionado con los derechos de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales a ser educados en escuelas comunes, siempre que sea posible. Últimamente, Ofsted, la agencia inglesa responsable de la inspección educativa, ha acuñado la expresión “inclusión educativa”, destacando que “escuelas eficientes son, de hecho, escuelas inclusivas”. Las sutiles diferencias entre estos conceptos se suman al sentido de incertidumbre sobre lo que se intenta hacer. Por otra parte, ya se ha establecido plenamente la idea de que llevar a cabo una reforma educativa en entornos donde los actores involucrados no comparten una visión común es particularmente difícil (Fullan, 1991).

Teniendo en cuenta lo anterior, en nuestro trabajo hemos dado apoyo a una serie de autoridades educativas locales inglesas en su intento de formular una definición de inclusión que se pueda utilizar para orientar el desarrollo de políticas. Como es de suponer, las definiciones generadas en detalle por estas agrupaciones es único, dada la necesidad de tomar en consideración las circunstancias, la cultura y la historia local. Sin embargo, cuatro elementos se destacan poderosamente y se recomiendan en forma muy especial a quienes se encuentran abocados a modificar sus propias

definiciones en cualquier sistema educativo. Estos cuatro elementos son los siguientes:

- *La inclusión es un proceso.* Es decir, la inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias. De esta manera se pueden visualizar las diferencias de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.
- *La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras.* Por consiguiente, implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una gran diversidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica. La idea es utilizar evidencias de distintos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas,
- *La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes.* El término “presencia” está asociado con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; “participación” se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos; y “logros” tratan sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes.
- *La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro.* Esto destaca la responsabilidad moral de garantizar que los grupos estadísticamente en situación de mayor riesgo sean cuidadosamente monitoreados y que, donde se estime necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo.

En nuestra experiencia, si se realiza un debate participativo sobre estos elementos se puede dar un mejor entendimiento de los principios de inclusión dentro de una comunidad. También hemos descubierto que un debate de estas características, aunque lento por naturaleza y posiblemente interminable, puede influir en términos de fomentar las condiciones que alentarían a las escuelas a tomar una orientación más inclusiva. Dicho debate debe involucrar a todos los actores dentro de la comunidad local, incluyendo a los líderes políticos y religiosos y a los medios de comunicación. Asimismo, debe incluir a los integrantes de las oficinas de educación de distrito de la localidad.

Nuestra búsqueda de palancas también nos ha llevado a reconocer la importancia de las evidencias. Nos ha llevado esencialmente a concluir que,

dentro de los sistemas educativos, “aquello que se mide se realiza”. En este sentido, Inglaterra representa un caso interesante que ha llevado a investigadores norteamericanos a describir el país como “un laboratorio donde se puede apreciar más claramente el efecto de mecanismos similares a los del mercado” (Finkelstein y Grubb, 2000, p. 602). Así que, por ejemplo, actualmente las autoridades educativas locales inglesas deben recolectar mucho más datos estadísticos que antes. Esta situación se ha reconocido como una espada de doble filo precisamente porque es una poderosa palanca de cambio. Por una parte, es necesario contar con datos que permitan monitorear el avance de los niños, evaluar el impacto de las intervenciones, analizar la efectividad de las políticas y procesos, planificar nuevas iniciativas, etc. En este sentido, los datos pueden – justificadamente – considerarse el elemento vital de un continuo mejoramiento. Por otra parte, si su efectividad se evalúa sobre la base de indicadores de desempeño insuficientes – e incluso inadecuados – el efecto puede ser profundamente dañino. La utilización de datos, pese a que aparentemente propugna la transparencia y la responsabilidad por los resultados, en la práctica podría ocultar más de lo que revela; llevar a una interpretación errónea; y, lo peor de todo, tener un efecto perverso sobre el comportamiento de los profesionales. Esta situación ha llevado a describir la actual “cultura de la auditoría” como la “tiranía de la transparencia” (Strathern, 2000).

Podría considerarse que éste es el aspecto más preocupante de nuestra investigación ya que ha revelado cómo, en un contexto que valora la medición del éxito sobre la base de criterios estrechamente concebidos, tales esfuerzos pueden operar como obstáculos al desarrollo de sistemas educativos más inclusivos (Ainscow, Howes y Tweddle, 2004; Ainscow y otros, en prensa). Todo lo anterior sugiere que se deben extremar las precauciones al momento de decidir qué evidencia se recolectará y, además, qué uso se le dará.

El Gobierno exige a las autoridades educativas locales de Inglaterra recolectar cierto tipo de datos. De acuerdo a las políticas nacionales, dichas autoridades no tienen la opción de negarse bajo el argumento de que la publicación de dichos datos podría llevar a interpretaciones erróneas o que podría ejercer una influencia no deseada sobre las prácticas. Por otra parte, dichas autoridades locales tienen la libertad de recolectar otras evidencias que pueden utilizarse para evaluar la efectividad de sus propias políticas y prácticas en relación a sus avances hacia una mayor inclusión. El desafío que deben enfrentar, por ello, consiste en sacar provecho del potencial de la evidencia como una palanca de cambio, evitando simultáneamente los problemas mencionados anteriormente.

Nuestro propio trabajo sugiere que una definición consensuada de inclusión debiera ser el punto de partida para tomar decisiones sobre qué evidencias recolectar. En otras palabras, debemos “medir lo que valoramos”, en lugar de “valorar lo que se puede medir”, como suele ser el caso. Por lo tanto, y de acuerdo con las sugerencias anteriores, afirmamos que la evidencia recolectada en los distritos debe relacionarse con la “presencia, participación y logros” de todos los alumnos, poniendo el énfasis en aquellos grupos de

alumnos considerados “en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro”.

Por ejemplo, estamos colaborando en una autoridad educativa local inglesa, con funcionarios y directores de escuelas locales en el desarrollo y difusión de su “Estándar de Inclusión”, un instrumento diseñado para evaluar el progreso de las escuelas a lo largo de “su viaje para convertirse en más inclusivas” (Moore, Jackson, Fox y Ainscow, 2004). El Estándar difiere de la mayoría de los premios de inclusión previos, en el sentido que se centra directamente los resultados de los alumnos, en vez de en los procesos organizacionales, y utiliza las opiniones de los propios alumnos como una de las más importantes fuentes de evidencia. Es decir, por ejemplo, no requiere del análisis de la calidad del liderazgo de una escuela. Más bien, se concentra en la presencia, la participación y los logros de los estudiantes, asumiendo que esto es precisamente lo que un buen liderazgo intenta garantizar. De igual manera, el Estándar no analiza si a los niños se les ha ofrecido la oportunidad de participar en actividades escolares, sino que evalúa si los estudiantes - particularmente aquellos en riesgo de marginación o exclusión - realmente han participado y, como resultado, si se han beneficiado. De esta manera, los objetivos son que, dentro de la escuela, la inclusión se entienda como un proceso continuo; se fomente el desarrollo de prácticas inclusivas; y se utilice la voz de los alumnos como un estímulo para el desarrollo de la propia escuela y del personal docente. La intención de las autoridades educativas participante es que el Estándar sea incorporado como parte integral de los procesos de auto-evaluación y de desarrollo de la escuela.

## **Mirando hacia el futuro**

Como hemos visto, el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas dentro de sistemas educativos caracterizados por cambios acelerados es complejo. Por consiguiente, el propósito de este documento es contribuir a entender con mayor claridad estos complejos temas según se presentan en terreno. Se pretende que las ideas aquí analizadas estimulen el pensamiento y el debate y faciliten el continuo avance de la agenda de la inclusión.

A medida que mis colegas y yo continuamos colaborando con los sistemas educativos con los que nos hemos comprometido tanto en el Reino Unido como en otras partes del mundo, tenemos dos aspiraciones interrelacionadas, ambas inherentes a nuestro enfoque de investigación colaborativa. En primer lugar, esperamos que nuestros compañeros obtengan beneficios directos y prácticos de su participación y que, como resultado de ello, los niños, los adolescentes y sus familias reciban una educación más efectiva. En segundo lugar, esperamos avanzar en la comprensión y la articulación de algunos de los temas más complejos comprendidos en este trabajo. También pretendemos que el análisis desarrollado proporcione las bases para generar marcos de auto-evaluación - tales como el "Índice de Inclusión" (Booth y Ainscow, 2002) -, que contribuyan al desarrollo de políticas, prácticas y culturas inclusivas en las escuelas y los sistemas educativos.

Es importante tener presente los argumentos que se han planteado en este documento a la hora de avanzar en este trabajo. En particular, debemos recordar que una gran parte de lo que ocurre dentro de las organizaciones, tales como las escuelas o las autoridades educativas locales, se da por descontado y, por lo tanto, rara vez es analizado. En otras palabras, las prácticas son manifestaciones de las culturas organizativas (Schein, 1985; Angelides y Ainscow, 2000). Esto nos lleva a suponer que muchas de las barreras experimentadas por los alumnos tienen su origen en maneras de pensar preconcebidas. Por consiguiente, las estrategias de desarrollo de prácticas inclusivas debe, necesariamente, deben considerar interrupciones para la reflexión, para motivar a sus integrantes a que exploren distintas posibilidades para avanzar en su práctica que no han sido consideradas anteriormente. Nuestras investigaciones realizadas hasta la fecha señalan que el tema de la definición y el uso de evidencias, posibilitan el origen de tales interrupciones.

## **Agradecimientos**

1. Quisiera agradecer las contribuciones generosamente ofrecidas por mis colegas Tony Booth, Alan Dyson, Peter Farrell, Andy Howes, Dave Tweddle, Windyz Ferreira, Sam Fox, Susie Miles y Mel West a las ideas presentadas en este trabajo.

2. Parte de la investigación a que se hace alusión en este documento fue financiada por Award L139 25 1001 y como tal forma parte del Programa de Investigación de Enseñanza y Aprendizaje del Consejo de Investigación Económica y Social del Reino Unido.

3. Se han presentado versiones preliminares de este trabajo en el Congreso Internacional de Educación Inclusiva realizado en el instituto de Educación de Hong Kong en diciembre 2003 y en el Cuarto Congreso Internacional sobre Psicología y Educación, Almeria, España, en marzo 2004.

## Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (1994) Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide. Londres: Jessica Kingsley/ París: UNESCO

Ainscow, M. (1995) Special needs through school improvement; school improvement through special needs. En: C. Clark, A. Dyson and A. Millward (Eds.) Towards Inclusive Schools?. Londres: Fulton

Ainscow, M. (1999) Understanding the Development of Inclusive Schools. Falmer

Ainscow, M. (2000a) Reaching out to all learners: some lessons from international experience. School Effectiveness and School Improvement, 11, (1), 1- 9.

Ainscow, M. (2000b) The next step for special education. British Journal of Special Education, 27, (2), 76 - 80.

Ainscow, M. (2002) Using research to encourage the development of inclusive practices. En: P. Farrell and M. Ainscow (Eds.) Making Special Education Inclusive. Londres: Fulton.

Ainscow, M., Barrs, D. y Martin. J. (1998) Taking school improvement into the classroom. Improving Schools 1(3), 43 - 48

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (en prensa) Improving Schools, Developing Inclusion. Londres: RoutledgeFalmer

Ainscow, M., Farrell, P. and Tweddle, D. (1999) Effective Practice in Inclusion and in Special and Mainstream Schools Working Together. Londres: Department for Education and Employment

Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle, D. (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. International Journal of Inclusive Education 4(3), 211-229

Ainscow, M. y Haile-Giorgis, M. (1999) Educational arrangements for children categorised as having special needs in Central and Eastern Europe. European Journal of Special Needs Education. 14, (2), 103 - 121.

Ainscow, M. y Howes, A. (2001) LEAs and school improvement: what is it that makes the difference? Trabajo presentado ante la Conferencia de la Asociación Británica de Investigación Educativa, Leeds.

Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. and Frankham, J. (2003) Making sense of the development of inclusive practices. European Journal of Special Needs Education, 18(2), 227 - 242

- Ainscow, M., Howes, A. and Tweddle, D. (2004) Making sense of the impact of recent education policies: a study of practice. En Emmerich, M. (Ed.), Public Services Under New Labour. University of Manchester: The Institute for Political and Economical Governance
- Ainscow, M. y Tweddle, D. (2003) Understanding the changing role of English local education authorities in promoting inclusion. En: J. Allan (Ed.) Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose? Kluwer, Academic Publishers, pp.165 -177.
- Angelides, P. y Ainscow, M. (2000) Making sense of the role of culture in school improvement. School Effectiveness and School Improvement, 11, (2), 145 - 164.
- Bartolome, L.I. (1994) Beyond the methods fetish: towards a humanising pedagogy. Harvard Education Review. 54, 2, 173 - 194
- Bellamy, C, (1999) The State of the World's Children: Education. UNICEF
- Booth, T. Y Ainscow, M.(2002) The Index for Inclusion, 2<sup>nd</sup> edition. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brown, J.S. y Duguid, P. (1991) Organisational learning and communities of practice: Towards a unified view of working, learning and innovation. Organisational Science 2(1), pp.40 - 57
- Finklestein, N.D. y Grubb, W.N. (2000) Making sense of education and training markets: lessons from England American Educational Research Journal, 37(3), 601 - 631.
- Florian, I., Rose, R. and Tilstone, C. (eds.) (1998) Planning Inclusive Practice. Londres: Routledge
- Fullan, M. (1991) The New Meaning of Educational Change. Cassell
- Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994) School Improvement in an Era of Change. Londres; Cassell
- Hiebert, J., Gallimore, R. y Stigler, J.W. (2002) A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? Educational Researcher 31(5), 3 - 15
- Huberman, M. (1993) The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (eds), Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts. New York: Teachers College Press
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2003) Leadership for inclusion: a comparison of international practices. Trabajo presentado en la reunión de la Asociación Norteamericana de Investigación Educativa, Chicago, Abril de 2003

Lambert, L. et al (1995) The Constructivist Leader. New York: Teachers College Press

Little, J.W. y McLaughlin, M.W. (eds.) (1993) Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts. New York: Teachers College Press

Mittler, P. (2000) Working Towards Inclusive Education. Londres: Fulton

Moore, M., Jackson, M., Fox, S. y Ainscow, M. (2004) The Manchester Inclusion Standard. Manchester City Council

Riehl, C.J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. Review of Educational Research 70(1), 55 - 81. (27pp)

Robinson, V.M.J. (1998) Methodology and the research - practice gap. Educational Researcher 27, 17 - 26

Sebba, J. y Sachdev, D. (1997) What Works in Inclusive Education? Ilford: Barnardo's

Schein, E. (1985) Organisational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E.H. (2001) Clinical inquiry/research. En P.Reason y H. Bradbury (Eds.) Handbook of Action Research. Londres: Sage

Senge, P.M. (1989) The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation. Londres: Century.

Strathern, M. (2000) The tyranny of transparency. British Educational Research Journal. 26 (3), 309 - 321

Stainback, W. and Stainback, S. (eds.) (1990) Support Networks for Inclusive Schooling. Baltimore: Brookes

Thousand, J.S. y Villa, R.A. (1991) Accommodating for greater student variance. En M. Ainscow (ed.) Effective Schools for All. Londres: Fulton

Trent, S.C., Artiles, A.J. y Englert, C.S. (1998) From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education. Review of Research in Education 23, 277 - 307

UNESCO (1994) Final Report: World conference on special needs education: Access and quality. París: UNESCO.

UNESCO (2001) The Open File on Inclusive Education. París: UNESCO

Wang, M.C. (1991) Adaptive education; an alternative approach to providing for student diversity. En M. Ainscow (Ed.) Effective Schools for All. Londres: Fulton

Vitello, S. J., y Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). Inclusive Schooling: National and International Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wenger, E. (1998) Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge University Press