

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 27 Número 118 30 de septiembre 2019 ISSN 1068-2341

Miradas Críticas de los Profesionales de la Educación ante las Respuestas Educativas al Reto de la Inclusión en la Escuela Andaluza

Lorena Domingo
Purificación Pérez-García¹



Jesús Domingo
Universidad de Granada
España

Citación: Domingo, L., Pérez-García, P., & Domingo J. (2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(118). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4185>

Resumen: El artículo aporta resultados de investigación sobre la percepción del estado actual de la inclusión educativa en Andalucía (España) desde la voz de sus profesionales. Es un estudio de corte cualitativo para comprender el estado de opinión del profesorado ordinario y de apoyo sobre este tema. Recoge la opinión, a través de encuesta, de 48 informantes clave con conocimiento y práctica profesional contrastada en el ámbito de la respuesta educativa a la diversidad. Aborda el tema desde relatos de experiencia y conocimiento práctico profesional. Utiliza análisis de contenido y análisis crítico del discurso. Se apoya en las herramientas de Nvivo 12. Realiza una cascada de profundización reflexiva sobre las críticas que vierten sobre la práctica profesional y el sistema

¹Autora de correspondencia
Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 8-8-2018
Revisiones recibidas: 19-6-2019
Aceptado: 11-7-2019

educativo. Los resultados informan que nuestra escuela está inmersa en el conformismo por creer haber alcanzado determinados niveles de escolarización e integración, con un abanico amplio de respuestas educativas. Los informantes muestran una actitud crítica, reflexiva y propositiva ante ello. Denuncian que en la escuela actual persisten bolsas de exclusión y medidas pensadas para la inclusión, que producen efectos de exclusión. Opinan también que el sistema tiene más de simulación y retórica que de práctica inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva; práctica docente; profesionalidad; discapacidad; diversidad; necesidades educativas

Critical views of education professionals regarding educational responses to the challenge of inclusion in Andalusian schools

Abstract: The article describes research findings on the perception of educational professionals regarding the current state of educational inclusion in Andalusia (Spain). This is a qualitative study that aimed to understand the opinion of both ordinary and support teachers on this subject. Using in-depth interviews, we gathered the opinion of 48 key respondents with knowledge and proven professional practice in the field of educational responses to diversity. This study addresses this issue on the basis of both anecdotal experience and professional knowledge. Content analysis and critical discourse analysis were employed, using the Nvivo 12 tools. These analyses revealed an outpouring of deep insights into the criticisms that are leveled at professional practice and the educational system. The results indicate that our education system is immersed in conformism with the belief that it has reached certain levels of schooling and integration, with a wide range of educational responses. The respondents reveal a critical, reflective, and proactive attitude towards this issue. They report the fact that in the current education system there are still pockets of exclusion and measures that favor inclusion, both of which produce exclusionary effects. They also hold the view that the system is more oriented towards rhetoric than inclusive practice.

Key words: inclusive education; teaching practice; professionalism; disability; diversity; educational needs

Olhares críticos dos profissionais da educação relativamente às respostas educativas ao desafio da inclusão na escola andaluza

Resumo: O artigo apresenta resultados da investigação sobre a perceção do atual estado da inclusão educativa na Andaluzia (Espanha) do ponto de vista dos seus profissionais. Constitui um estudo de corte qualitativo para compreender o estado da opinião dos docentes comuns e do apoio quanto a este assunto. Junta a opinião de 48 informadores chave, com entrevistas feitas em profundidade, com conhecimento e experiência profissional comprovada, no âmbito da resposta educativa à diversidade. Aborda este tema a partir de relatos de experiência e do conhecimento da prática profissional. Utiliza análises de conteúdo e análises críticas do discurso. Apoia-se em ferramentas Nvivo 12. Realiza um gradual aprofundamento reflexivo sobre as críticas que incidem sobre a prática profissional e o sistema educativo. Os resultados revelam que a nossa escola está submersa no conformismo, na medida em que se pensa que foram atingidos determinados níveis de escolarização e de integração, com um amplo leque de respostas educativas. Os informadores exibem uma atitude crítica, reflexiva e propositiva perante esse facto. Denunciam que, na atual escola, persistem bolsas de exclusão e medidas pensadas para a inclusão que produzem efeitos de exclusão. São igualmente da opinião de que o sistema se encontra mais voltado para a simulação e para a retórica do que para a prática inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; prática docente; profissionalismo; incapacidade; diversidade; necessidades educativas

Marco Conceptual del Problema de Investigación

El constructo de la inclusión educativa y social es complejo. Excede de la simple dotación de servicios y estructuras de apoyo. Existen otros factores cualitativos, internos y personales que hacen que la inclusión sea real o sólo discursiva. El tema debiera generar constantemente interrogantes a los sistemas educativos, a los centros y al profesorado. En su lugar, pareciera que se ha logrado un nivel aceptable de respuesta educativa a la diversidad y la inclusión.

Prevenir y abordar el fracaso escolar y la exclusión educativa requiere una educación pública de calidad en la que se entrecruzan los principios y procesos de desarrollo de la escuela inclusiva (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) y la consideración del derecho a un buen aprendizaje para todos (Armstrong et al., 2009; UNESCO, 2008, 2017).

Junto a ello, tampoco conviene ignorar otros planteamientos más radicales emergentes de investigadores comprometidos y de las propias asociaciones y comunidades, que quieren romper las cadenas ilustradas de la sociedad acomodada y paternalista y reivindican, no sin razón, “nada de nosotros sin nosotros”. Estos colectivos luchan por restituir su dignidad, la dignidad de los (hasta hace muy poco) “sin voz” o “los nadies”. Para ello, reivindican el valor de su esfuerzo, junto con la “normalidad” de la diversidad cultural, física, sensorial o de capacidades, dentro de una ciudadanía plena y democrática propia de una sociedad plural y postmoderna, en la que no es sólo importante estar, sino ser y sentirse parte, además de saberse y sentirse “reconocidos como iguales” pese a la diferencia (Touraine, 2005).

Cuestión ésta que se está reivindicando insistentemente desde la Convención Internacional de la ONU sobre los “Derechos de las Personas en situación de Discapacidad” (CDPD; ONU, 2006). Convención que fue ratificada por España en 2008, asumiéndose como marco básico para el ordenamiento normativo y que debe guiar la práctica escolar y lo cotidiano del desempeño docente.

La norma y los marcos administrativos e institucionales están y cumplen básicamente con este compromiso y con la perspectiva de inclusión y educación para todos y entre todos. No obstante, los resultados obtenidos en numerosas investigaciones realizadas, ponen de manifiesto que dichas medidas, por sí mismas y tal y como están siendo implementadas, una vez alcanzados los niveles de escolarización para todos, no sólo no están consiguiendo los resultados deseados, sino que en muchas ocasiones están contribuyendo a crear un nuevo proceso de dualización de la enseñanza (Echeita et al., 2009; Fernández, Mena & Reviere, 2010; Martínez, 2011; Strader & Misra, 2018).

La promoción de medidas sin entrar a fondo en contenido, han llevado a *morir de éxito* (Fernández, Mena & Reviere, 2010) y a proporcionar acciones, programas y estructuras de apoyo para incluir con efectos reales de exclusión y de *apoyo-dependencia* (Domingo, Fernández & Barrero, 2016). Desde una mirada más sistémica, se denuncia que en estas reformas se deja la inclusión educativa en la retórica, llegándose incluso a adoptar medidas para la inclusión que terminan sirviendo a la dualización y a la exclusión educativa (Echeita, 2008, 2013).

Las medidas que implican adaptaciones, currículum paralelos y medidas organizativas diferentes... suponen, de hecho, un doble currículum para este alumnado (el de clase y el de apoyo), que genera desconcierto, apoyo-dependencia y un paulatino incremento de la distancia (afectiva, relacional, cognitiva y de resultados de aprendizaje) entre ellos y el resto del grupo clase. Por ello, no sin razón, Correia (2004) denuncia la injusticia y paradoja del sistema, porque muchas de las medidas pensadas e implementadas para la inclusión, contribuyen a la exclusión, llamándolas así *medidas de inclusión para la exclusión*.

La comprensión de esta situación es mejor si se escucha la voz de sus protagonistas. El profesorado, como especial testigo y ojo informado (Eisner, 1998) de lo que ocurre en la práctica

profesional y en la sociedad, posee un profundo conocimiento de la realidad de la escuela y lo que pasa en ella, del currículum y la organización de la misma, y debería tenerlo de las medidas de respuesta a la diversidad y su impacto en resultados educativos y de inclusión educativa y social. Pero, comúnmente, no son oídos con el debido detenimiento y quedan en el aire matices, denuncias y testimonios que podrían ofrecer mucha luz para comprender lo que está pasando y qué posibles y realistas vías de sutura se pueden tomar en consideración.

Estos profesionales, como responsables y testigos de la práctica cotidiana y de las medidas de atención y apoyo educativo, son a la luz de la investigación actual (Clandinin & Connelly, 2000; Susinos & Parrilla, 2008), informantes clave. La voz del profesorado nos permite entrar a comprender desde dentro esta compleja realidad. El diálogo en profundidad con ellos permite un acercamiento holístico y situado, capaz de poner en debate su conocimiento práctico profesional, iluminando expectativas, percepciones y otras dinámicas que subyacen a las mismas, generando una teoría fundamentada sobre atención a la diversidad.

Hacer emerger la voz de este colectivo supone poner en valor el conocimiento profesional de profesores y profesoras, tanto de aula ordinaria como de apoyo a la integración y educación especial. Así como de orientadores y orientadoras, con amplio recorrido profesional en esta perspectiva de inclusión, como informantes claves para obtener pautas de reflexión desde las que repensar la realidad de la inclusión educativa en la escuela actual española.

Con todo ello, surge como objetivo de investigación el “conocer el estado de opinión de los profesionales de la educación básica, sobre el grado de desarrollo de la realidad de la inclusión educativa en Andalucía (España)”.

Metodología de Investigación

Enfoque Metodológico, Proceso e Instrumentos

En coherencia con la teoría del marco conceptual, la comprensión de esta realidad requirió escuchar al profesorado y reparar en el sentido de sus discursos y opiniones. Para ello, se optó por una metodología cualitativa. Se centró la atención en los discursos elaborados por profesionales directamente implicados en la inclusión educativa, elaborados desde su experiencia profesional como respuesta a una serie de cuestiones que se sometieron a su consideración.

Para construir un instrumento que estimulase respuestas pertinentes y consistentes, se desarrolló el siguiente procedimiento: Se partió del análisis teórico de la inclusión y de las cuestiones que las investigaciones alternativas iban sacando a la luz como detonantes de relatos y de implicación discursiva y se consultó a un grupo de expertos en el tema.

Dicho equipo de expertos quedó conformado siguiendo los criterios de: a) uniformidad, donde todos tenían una amplia y reconocida trayectoria de trabajo en medidas de atención a la diversidad y buen reconocimiento profesional desde sus compañeros y la administración educativa; y b) diversidad, compuesto por dos orientadores escolares (uno de primaria y otro de secundaria), la responsable de inclusión de la administración educativa, dos profesoras de apoyo de medidas de atención a la diversidad (centro ordinario y de compensatoria), dos profesoras de aula ordinaria, tutoras (una de infantil y otra de primaria), dos directores escolares (una de centro ordinario y otro de centro específico), y por último, un profesor de universidad, especialista en inclusión educativa.

Instaurado el equipo, en un grupo de debate, platicaron sobre el tema en profundidad y extrajeron los principales bloques y cuestiones a abordar en la encuesta (concepto de inclusión, desarrollo y retos de la misma). Se entró a debate con ellos en el seno del grupo mientras elaboraban una propuesta de dimensiones capaces de captar el contenido, el significado y la orientación de la reflexión de los informantes para que sus respuestas y relatos mostraran su perspectiva del estado actual de la inclusión educativa en la escuela.

Tras lo cual, los investigadores tomaron en cuenta las sugerencias y elaboraron un boceto inicial de guión encuesta, que se devolvió al grupo de expertos, ahora individualmente, para que lo informaran y propusieran nuevas sugerencias de mejora. Este procedimiento se apoyó en entrevistas individuales de profundización con ellos cuando fue pertinente. Es decir, cuando se percibieron riesgos de silencios o respuestas mecánicas, sin matizaciones de conceptualización, o se evidenció que los informantes podrían interpretar con dificultad algunos términos, se pasó a verlo con más detalle mediante entrevistas individuales de las que emergieron matices y frases que podían provocar el posicionamiento más claramente y que se incorporaron al guión.

Elevada a definitiva, se hizo pública “on line” utilizando la opción de cuestionario abierto de google. Se invitó a participar en la encuesta a los informantes clave por tres vías: desde la propia administración educativa (Ordenación Educativa), la Asociación de Orientadores y mediante correos personalizados desde el equipo de investigación.

Las cuestiones que conformaron la encuesta fueron las siguientes: Qué entiende por inclusión educativa. Cómo valoraría el estado actual de la inclusión educativa y social en nuestro contexto. Cuando habla de inclusión educativa a quién se refiere. Quién incluye, a quién se incluye, cómo... Cómo valora las medidas de atención a la diversidad que existen. Cómo se están implementando según su experiencia profesional. En qué modo las actuales medidas de atención a la diversidad se encuentran coordinadas a la clase y al currículum ordinario. ¿En qué medida es realista la idea de éxito de todos, para todos y entre todos en la escuela actual? Justifique su respuesta. Describa cuáles cree que son las barreras a una verdadera inclusión educativa y dónde se encuentran. Cuáles cree que debieran ser las medidas urgentes a tomar en las clases y escuelas ordinarias para mejorar significativamente la inclusión educativa... Junto a frases detonantes como las siguientes: “mi discapacidad comienza en tu mirada”, “en el tema de inclusión educativa se puede estar muriendo de éxito”, “las medidas están provocando exclusión o invisibilizando la no inclusión” o “en clase existen personas o colectivos silenciados, olvidados y sin una adecuada respuesta educativa”...

La encuesta se mantuvo abierta durante tres meses, hasta saturar la información y se iba realizando un primer análisis tal y como se recibían. Una vez llegados a este punto, se procedió a aplicar un análisis de contenido de la información (determinando temáticas y conceptualizaciones), al tiempo que se hizo una codificación emergente de los propios discursos.

Se hicieron los análisis temáticos con apoyo del programa informático Nvivo: análisis de frecuencias de aparición de unidades de significado, elaboración de matrices de codificaciones y análisis de conglomerados, etc., tanto entre nodos, como entre estos y los atributos (caracterización por criterios de diversidad o variables demográficas). Finalmente, se realizó un análisis crítico de los discursos.

Cuando existían dudas o ambigüedades en las respuestas, se contactaba con el informante o grupo de expertos y se debatía sobre ello, en entrevistas en profundidad, hasta ubicar correctamente la respuesta y llegar a consensuar el sentido de la misma. Los resultados globales y las conclusiones fueron sometidos a juicio crítico del grupo de expertos, para valorar el grado de atino y de discrepancia con lo que allí se afirmaba.

Informantes Clave

La población de profesionales concernida en inclusión educativa es muy alta (en teoría todos los docentes públicos) y las medidas de atención a la diversidad son también muy variadas y contextuales, no se pretendía obtener una panorámica representativa. Por ello, los informantes fueron invitados intencionalmente en función de las siguientes condiciones: a) uniformidad, donde todos debían tener una amplia y reconocida trayectoria de trabajo en medidas de atención a la diversidad y buen reconocimiento profesional desde sus compañeros y la administración educativa; y b) diversidad de diferentes niveles de desarrollo profesional, de diferentes grados de conocimiento

de las medidas y de la inclusión, de diferentes etapas educativas y de ejercer o no como cargo directivo. Además, se buscó perfiles de conocimiento sin entrar en la especificidad de cada una de las medidas de atención.

Los informantes clave que aportaron relatos y evidencias fueron 48. En la tabla 1 se señalan sus principales características en cuanto a función profesional, etapa educativa, género, grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad, tipo de centro de trabajo y etapa de Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD).

Tabla 1

Datos demográficos de los informantes clave

Variables		Estadio DPD (años experiencia)					Total
		1-6	7-15	16-25	26-35	≥35	
Género	Femenino	4	5	8	8	1	26
	Masculino	1	6	6	5	4	22
Cargo directivo	Sí	0	3	8	8	3	22
	No	5	8	6	5	2	26
Gradoconocimiento	Alto	2	7	9	7	5	30
	Medio	2	4	3	6	0	15
	Bajo	1	0	2	0	0	3
Tipo de escuela	Ordinaria	5	10	13	13	4	45
	Específica	0	1	1	0	1	3
Titularidad	Pública	3	10	11	12	4	40
	Concertada	2	1	3	1	1	8
Especialidad	Profesorado	4	6	8	7	1	26
	Orientación	0	2	5	4	2	13
	Terapeuta/apoyo	1	3	1	2	2	9
Etapa	Secundaria	0	6	7	9	2	24
	Primaria	4	3	9	3	3	19
	Infantil	1	2	1	1	0	5
	<i>N</i>	5	11	14	13	5	48

Según estos datos, el perfil del informante clave era ciertamente equilibrado en cuanto al género (con ligero predominio femenino) y a haber pertenecido o no a un Equipo Directivo. Era mayoritariamente profesorado de aula ordinaria, con un nivel de desarrollo profesional alto (2ª diversificación o serenidad), con un grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad alto o medio alto, pertenecientes al sistema público y ordinario y que trabajaban mayoritariamente en secundaria.

Conviene mostrar que si bien han respondido relativamente pocos profesores de centros específicos, los que lo han hecho son o han sido directivos escolares y tienen consolidada experiencia en los mismos (15 años el que menos). Además se invitó a participar a profesionales que tenían conocimiento y experiencia en colegios que implementaban medidas de atención a la diversidad o proyectos educativos inclusivos, lo que les otorgaba una especial mirada sobre el tema, con conocimiento de causa.

Hay que tomar en consideración una limitación importante. Como se trató de una encuesta abierta *on line*, que era además muy larga y exigía mucha implicación (por su contenido y porque

había que terminarla para que se grabara), algunos invitados a participar desistieron y no se pudo llevar un seguimiento más personalizado para asegurar que respondían. Pese a ello, las respuestas cualitativas se encuentran suficientemente saturadas y los mismos informantes nos aseguraron que les gustó realizar la encuesta pues “[nos] hizo pensar mucho y plantease cuestiones y matices importantes en los que no habíamos reparado suficientemente” y “[nos] ha retado y hecho pensar”.

Los informantes clave fueron profesionales que presentaban un grado medio o alto de conocimiento sobre las medidas de atención a la diversidad y se encontraban implicados en procesos de mejora desde una perspectiva de inclusividad. No eran, salvo alguna excepción, desconocedores o asépticos en el tema. Poseían experiencia e información y sus ciclos de vida profesional estaban orientados por la rama de implicación, actividad y búsqueda de nuevos retos profesionales. Estas características de la muestra suponían un matiz de precisión en el contenido de la información; y permitían llegar a profundizar desde miradas implicadas y realistas.

Resultados

Se presentan las evidencias más relevantes que tuvieron que ver con las respuestas y reflexiones que mostraban su actitud ante la inclusión. Más específicamente, en lo relativo a comentarios, valoraciones, reflexiones, propuestas y denuncias sobre cómo se estaba desarrollando la inclusión en la escuela.

Opiniones ante la Inclusión Educativa

Como se deduce de la tabla 2, los informantes mantienen claramente una *actitud crítica* frente a la realidad de la inclusión educativa en nuestro contexto. Su discurso fue de denuncia (f. 404), auto-reflexivo (f. 84) y propositivo (f. 83). A lo que cabría unir la muy escasa presencia de actitudes conformistas (f. 45) o las valoraciones puntuales o globales como tal a gran distancia (f. 60). Lo que es consistente con la muestra de informantes, que afirmaron poseer un buen nivel de conocimiento del tema.

Tabla 2

Frecuencias de codificación por nodos: Actitud ante la inclusión

Conformismo	Denuncias	Reflexiones	Valoraciones	Propuestasmejora
45	404	84	60	83

Nota: Los datos numéricos son frecuencias de aparición de las unidades de significación

Críticas al Desarrollo Actual de la Inclusión

Las principales críticas vertidas por los informantes clave se organizaron en torno a dos conglomerados. El primero, compuesto por dos bloques construía una idea de que el currículum actual (cerrado y academicista) provocaba una organización disfuncional (no colaboración y desarticulada por modalidades), con resultados de una dualización del sistema, la invisibilización de procesos y personas y la exclusión para quienes sufrían procesos acumulativos de fracaso o desenganche. El segundo, los factores que lo ocasionaban o sostenían, los implícitos y estereotipos presentes en los profesionales y una política educativa demagógica.

Con todo ello, adquiriría sentido el siguiente conglomerado de opinión, focalizado en los (poco gratificantes) resultados de la inclusión y en dos tónicas generales del sistema: la simulación y la retórica. Es decir, formalmente todo marchaba aparentemente (profesorado bien, medidas, las clases en su tónica, las políticas y memorias grandilocuentes...), la realidad (dualizada y dependiente de prácticas y contextos particulares) iba más despacio, avanzando sí, *pero con más ruido que nueces*.



Figura 1. Análisis de conglomerados sobre principales críticas al desarrollo actual de la inclusión

De este modo, convenía reparar en algunas de las múltiples llamadas de atención que han surgido a lo largo del proceso de recogida de evidencias.

Falta mucho por hacer y hay que formar a la gente para que implemente prácticas inclusivas [...] Hay barreras por parte de los profesionales que no creen en la escuela inclusiva. Aun creyendo, hay una escasez de recursos considerable. (Caso 01)

La Escuela está legitimando dos (si no más) velocidades en la atención al alumnado. Hay alumnos de primera y alumnos de segunda, en el vagón de cola. (Caso 03)

No es de calidad, no existen los medios adecuados para llevarla a cabo [...] Desde mi punto de vista no hay una buena inclusión educativa y social en los centros educativos ordinarios. (Caso 43)

La norma de los centros es de integración, aceptable socialización, mejor en primaria que en secundaria, pero mucha exclusión curricular, especialmente en secundaria, donde es alarmante en determinadas capas sociales. (Caso 07)

Existe exclusión, por supuesto. La simple categorización o usos del lenguaje son en sí muchas veces excluyentes. En el momento en el que se percibe a una persona como “no válida” por el motivo que sea, la discapacidad real empieza a producirse. (Caso 28)

Muy poco profesorado implementa medidas generales y grupales de atención a la diversidad. (Caso 32)

La escuela en teoría está preparada pero la práctica deja mucho que desear. (Caso 30)

En inclusión, a veces nos guiamos por lo que se hace siempre o por lo primero que vemos, incluso creamos estereotipos que en la mayoría de los casos llevan al equívoco. (Caso 22)

Solemos quejarnos en las debilidades del alumnado, pero no tenemos cultura de resaltar las fortalezas, como tampoco sabemos muy bien si como actuamos es lo más pertinente. (Caso 09)

La matriz de relación de códigos (ver tabla 3) mostraba que la actitud ante la inclusión (en particular en su dimensión de denuncias y reflexiones profesionales) se relacionaba con las barreras por inadecuada percepción de la realidad y su diversidad, la presencia de estereotipos e implícitos y la falta de conciencia sobre dualización y exclusión, o la de falta e inadecuación de recursos. Sin olvidar, obviamente, las muy importantes barreras profesionales (bajo e inadecuado desempeño profesional).

Tabla 3

Matrices de codificación entre barreras y actitud ante la inclusión

Barreras	Denuncias	Propuestas	Reflexiones
Afectivas, comunicativas y de interrelación	1	1	3
Apoyo-dependencia	2	0	3
Categorización y etiquetaje	3	0	2
Clase social	0	0	0
Culturales y de Ideología	7	0	10
Curriculares y metodológicas	3	0	1
Diversidad y número	1	1	1
Dualización y exclusiónparcial	24	2	10
Falta de recursos y arquitectónicas y recursos	7	2	5
Falta de formación	9	1	3
Formalismo y tradición	4	0	0
Miedo, desconfianza	0	0	1
Percepción, conciencia y estereotipos	7	0	14
Políticaeducativa	8	1	2
Profesionales	20	1	5

Nota: Los datos numéricos son frecuencias de aparición de las unidades de significación

Profundizando en el análisis, la relación por similitud de categorización entre *barreras* y *denuncias*, denotaba que el mayor número de denuncias se situaba en torno a la presencia de estereotipos y de implícitos en el profesorado y la escuela, seguidas de las relativas a “baja” profesionalización y errores de política educativa; mientras que las barreras solían identificarse en torno a la presencia de entornos, contextos, organización y currículum que permitían o -cuando no- promovían la dualización y a exclusión parcial. Ello denotaba que la mayor parte de las barreras y denuncias explicitadas en los discursos de estos profesionales se ubicaban en el entorno profesional y de política educativa.

Cuestión ésta que se veía reforzada por el hecho de que la propuesta mayoritaria para superar las barreras era la colaboración profesional y la coordinación entre profesionales e instituciones. Así como que las barreras más mencionadas en relación con las propuestas eran las profesionales y las que generaban dualización (currículum cerrado/único, las respuestas específicas y que la inclusión sea considerada tema de especialistas).

Tabla 4

Matrices de codificación: Relaciones de nodos entre actitud y conceptualización

Actitud de	ConceptoInclusión	Conceptointegración
Conformismo	6	5
Denuncia	13	24
Propuesta de mejora	15	1
Reflexión personal	10	8
Valoración	4	7

Nota: Los datos numéricos son frecuencias de aparición de las unidades de significación

En este sentido (como muestra la tabla 4), las denuncias que aparecían en los discursos iban en línea con desenmascarar prácticas más propias de conceptos y prácticas de integración que de inclusión. Mientras que las propuestas de mejora se centraron en desarrollar acciones que favorecían la inclusión y el éxito para todos. Ahora bien, los propios datos denotaron que no concebían que la inclusión se estuviera desarrollando como ellos pensaban que debería hacerse. Hacia este extremo iban dirigidas algunas críticas y muchas de las reflexiones que compartían al hilo de la encuesta.

De otra parte, como se puede observar en la tabla 5, las denuncias se centraron más específicamente en torno a la existencia de un currículum único y academicista, así como al modo en el que se estaban implementando las medidas de atención a la diversidad, y que las propuestas de mejora vayan también orientadas a las mismas dimensiones, ahora intentando democratizar y flexibilizar el currículum común, y procurando que las medidas (que algunas evidentemente deben ser específicas) no fomentaran la dualización y la marginación (aunque sea parcial).

Tabla 5

Matrices de codificación: Relaciones de nodos entre actitud y respuestas educativas

Dimensiones	Denuncias	Propuestas	Reflexiones
Adaptación curricular	0	2	1
Colegios específicos	3	1	1
Coordinación especialistas e instituciones	4	0	1
Currículum único	18	5	0
Educación combinada	0	0	0
Hacer lo que se puede	2	0	1
Idea de éxito de todos	3	1	0
Medidas de atención diversidad	10	3	0
Parqueo	9	0	0
Programación	1	0	0
Recursos	5	1	0
Respuesta educative específica	2	3	1
Respuesta educativa global	2	1	10
Tema de especialistas	2	1	1

Avanzando un paso más, las relaciones establecidas entre las propias críticas y denuncias al modo en el que se está desarrollando actualmente la inclusión educativa insisten en esta línea de reflexión (ver figura 2). En un análisis de correlación al 0,8 de índice Jaccard, aparecían dos tríadas de relación claramente delimitadas. De un lado, las críticas al modelo de “profesionalidad” se relacionaron con “dualización, invisibilización y exclusión” y con “política educativa y social”. Al que se une profesionalidad, política y presencia de implícitos y estereotipos. Lo que reflejó

claramente que profesorado y administración eran copartícipes de los procesos de dualización actual del sistema.

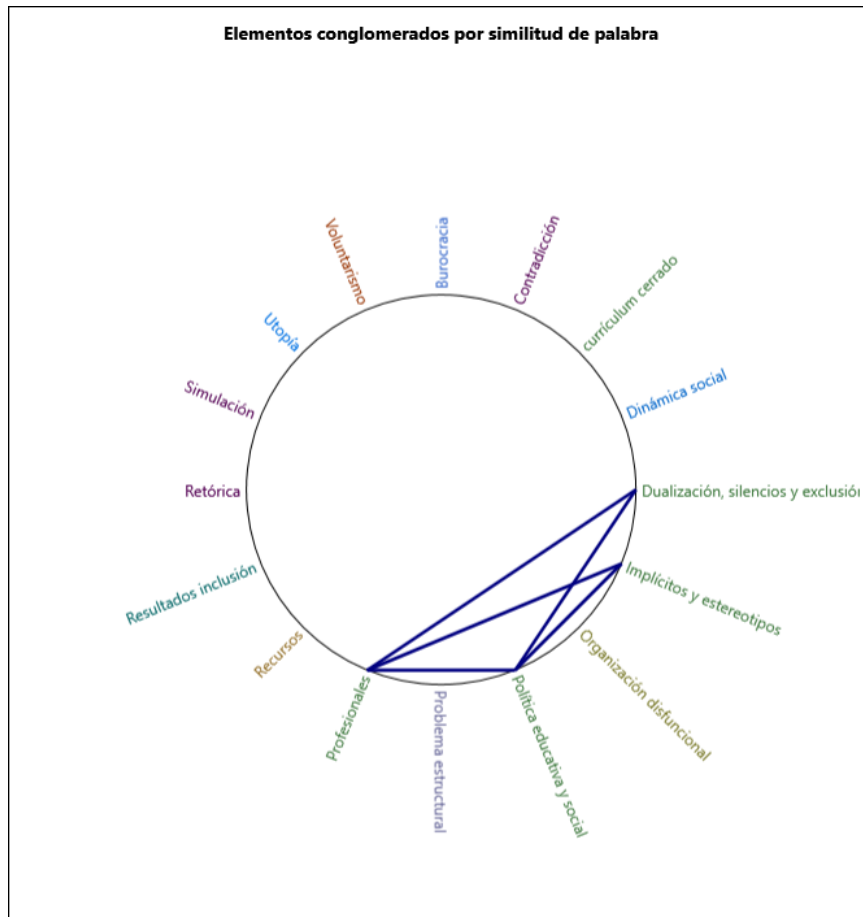


Figura 2. Análisis de conglomerados de relación entre las denuncias y críticas (al 0,8)

Mientras que un análisis de conglomerados (correlación al 0,7) mostró nuevos polos de interdependencia, que son descritos a continuación. El polo “política educativa” encontró relación con 9 tipologías de denuncias. La crítica hacia la “profesionalidad” actual se correlacionó con 7. Las denuncias de “dualización y exclusión” con 6. “Los implícitos y estereotipos” o las críticas de “simulación” con 5 cada una. Y las denuncias de un currículum cerrado, formalista y academicista, con 4. Todo ello iba en línea con lo manifestado hasta el momento y que insisten en “baja profesionalidad” y “política educativa poco implicada”. Denuncias éstas que venían a ser puestas al descubierto nuevamente por las últimas redes de relación establecidas frente a la crítica de “simulación”, y que conectaban con “exclusión”, “implícitos”, “política educativa”, “profesionales” y “retórica”. Existía una última relación que era la que unía “política educativa” con “utopía” y que complementaba todo lo anterior.

El análisis de correlaciones a la hora de verbalizar cómo eran y cómo estaban funcionando las respuestas a la diversidad para permitir la inclusión de todos también sumó elementos de juicio valiosos.

En un primer análisis al 0,8 de correlación, se destacó claramente un nodo centrado en las medidas de atención a la diversidad (concepto oficial). Tenía que ver con respuesta educativa específica, currículum cerrado, programación, buscar el éxito para todos y –muy reveladoramente– también con “hacer lo que se puede”. Lo que unido a su “no relación” con “coordinación entre

servicios, especialistas y profesionales”, ni con respuestas educativas globales, ponían claramente en evidencia que estas fueron medidas aisladas, independientes y desarticuladas entre sí. Y así difícilmente se podía ofrecer una respuesta educativa integral y de calidad para todos.

Un segundo análisis, bajando el nivel de requerimiento a 0,7 (ver figura 3), mostró como al nodo anterior se incorpora un nuevo elemento de relación, como fue la adaptación curricular (planteamiento oficial anterior de adaptar el currículum a las necesidades de los chicos).

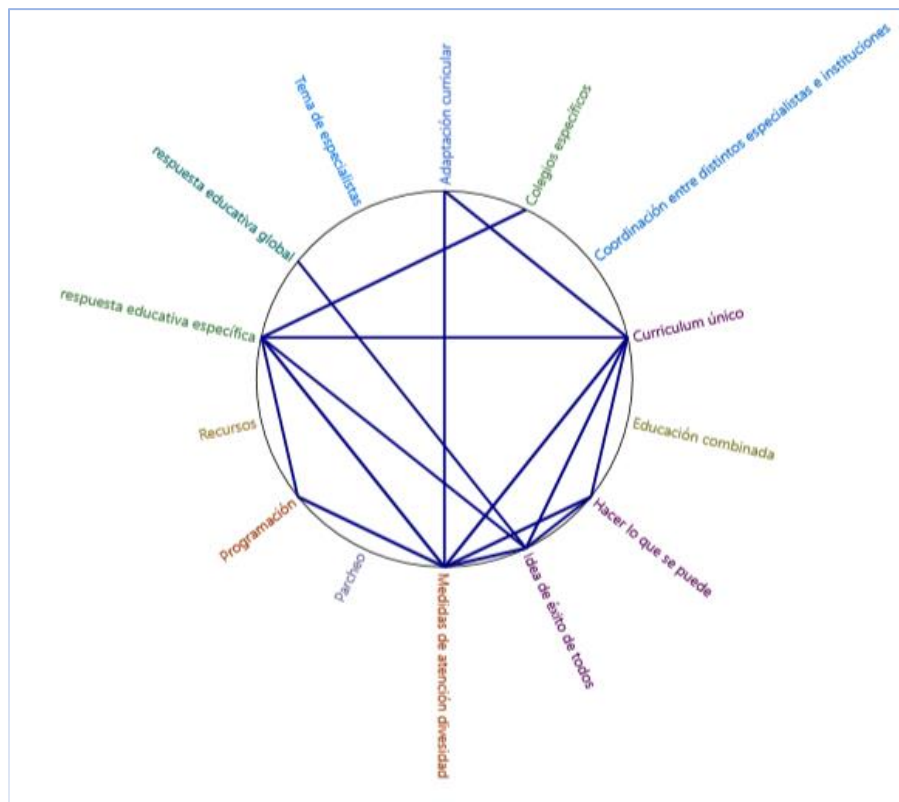


Figura 3. Análisis de conglomerados de relación entre las respuestas educativas a la diversidad (al 0,7)

También aparecieron nuevos nodos o polos, como la “idea de éxito para todos”, ahora sí relacionado con respuesta educativa global y específica y con un currículum común, haciendo lo que se puede con todo esto y con las medidas oficiales de atención a la diversidad existentes. Otro, el currículum común, relacionado con “medidas (ordinarias y específicas)”, “éxito para todos”, “adaptación curricular” y “hacer lo que se puede”.

En definitiva, con el primer nivel de análisis (más riguroso) se evidenció cómo estaba la norma y por dónde se caminaba en la actualidad, mientras que con el segundo se iba mostrando más la realidad y las posibilidades y retos (repensar el currículum y luchar por garantizar el éxito para todos), pero —como señaló un informante clave—sin perder los pies del suelo, haciendo lo que [profesionalmente] se podía. Y en esto, los comentarios fueron claros, pues denunciaban la simulación, la demagogía, la retórica, la falta de profesional capacitada y comprometida... De lo contrario, quedará en un parcheo, sin recursos y en un tema de especialistas, que a lo sumo llegarán a modalidades próximas a la “combinada” y no a la verdadera inclusión.

Críticas al Desarrollo Actual de la Inclusión en Función del Diferentes Variables

Por estadio de desarrollo profesional. El grado de desarrollo profesional o experiencia docente se ha mostrado como un potente atributo a la hora de obtener diferencias significativas a la hora de percibir diferentes modos y matices de la inclusión educativa, que pasamos a presentar. Ahora bien, conviene tomar en consideración que no se dispone de informantes en fase de consolidación profesional más allá de los de inicio en la profesión. Tampoco es especialmente complejo puesto que las grandes reflexiones vienen dadas tanto por las fases de choque con la profesión y el reto, como por la propia consolidación profesional. En nuestro caso se hablará, por tanto, de profesionales en fase de consolidación profesional usando los estadios propuestos por Huberman (1989).

De una parte se observó una coincidencia generalizada en cuanto a mostrar una actitud crítica y de denuncia frente a la situación actual de inclusión educativa, pues era la categoría en la que todos los grupos de ciclo de edad coincidieron como mayoritaria. Lo que coincide con todos los análisis realizados hasta el momento.

Las diferenciaciones por grupo de experiencia profesional aparecieron en relación tanto al contenido de las denuncias, como en el resto de dimensiones abordadas con menor grado de presencia. De este modo, los profesionales con una profesionalidad estabilizada, variando levemente en cuanto a orden, pero no en sentido, coincidieron en mostrar una clara actitud crítica frente a una manifiestamente mejorable profesionalidad docente y la política educativa más retórica y formalista que comprometida con este propósito. Por otro lado, el grupo de más reciente estabilización profesional (7-15 años), habló de presencia de estereotipos y de muchos implícitos en las prácticas profesionales; mientras que los de mayor experiencia denunciaron claramente los procesos y efectos de dualización, exclusión, silencio y olvido de personas que se producen en las aulas y escuelas. Los más noveles, pensaron claramente que eran problemas de “profesionalidad” con efectos de marginación.

Un análisis sobre el resto de dimensiones señaló que realizaban más propuestas de mejora los más jóvenes (tal vez por utópicos y no conocer bien las rémoras del sistema y la profesión). Pero a esta mirada propositiva y propedéutica se unían también los de mayor experiencia (más de 25 años de ejercicio profesional), unido en este caso a reflexiones profesionales. Los de reciente estabilización fueron los que más valoraciones realizaron de diferentes aspectos, pero básicamente predominó las negativas (más denuncia) y la idea –recurrente por otra parte y más que saturada en el conjunto de los discursos profesionales- de que la inclusión “dependía” de qué profesorado y escuelas sean las que afrontan este reto, pues puede existir mucha variedad entre ellas derivadas de una permisividad excesiva y un bajo control de la eficacia de la inclusión y de la actitud y aptitud mostrada por las instituciones y los “profesionales”. Y, en ello, la administración educativa que se queda en la retórica de la legislación y en escatimar recursos y compromiso como garante.

Grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad. Del mismo modo, el grado de conocimiento declarado de la inclusión y las medidas de atención a la diversidad puede constituirse como otro buen analizador. Mucho más si cabe si se toma en consideración esta variable con que ya de por sí la población seleccionada contaba con trayectoria profesional y conocimiento reconocido con la inclusión.

La primera consideración fue que cuanto mayor grado de conocimiento admitían tener del tema de la inclusión, más alta era la presencia de unidades de significado que denunciaban diferentes aspectos de la realidad de la inclusión educativa en el sistema educativo español; realizando también más propuestas de mejora y reflexiones profesionales al respecto. A mayor grado de conocimiento, más crítico con la realidad.

En segundo lugar, y focalizando la atención en las críticas y denuncias, señalar que los profesionales con conocimiento (alto o medio) en el tema centraron sus críticas y denuncias fundamentalmente en la realidad de exclusión y dualización que tenía el sistema (mucho de ella silenciada o “normalizada”), así como en los problemas de una profesionalidad acomodada y no comprometida con afrontar este reto y con una política educativa permisiva ante estas dos cuestiones. Seguidamente repararon en la disfuncionalidad del sistema y sus problemas organizativos tanto para articular medidas de respuesta, como en garantizar la continuidad de las acciones y la colaboración profesional, la presencia de implícitos y estereotipos a la hora de racionalizar y percibir las “capacidades” diferenciales de todos y las respuestas educativas pertinentes.

En este punto de reflexión, los de mayor grado de conocimiento, con reflexiones más ricas en matices, denunciaron claramente los insuficientes e inadecuados resultados actuales de la inclusión, que señalaron como: conformista, consolida espacios de confort profesional e institucional, normaliza procesos de dualización y no percibe como fracaso colectivo el no dar una respuesta educativa de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias o capacidades. En este sentido, aunque demandaron más y mejores recursos, insistía en que el sistema estaba plagado de utopías, contradicciones y simulación (coincidiendo todos independientemente del grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad). Así como que se trataba de un tema cargado de retórica y de frases grandilocuentes que escondían prácticas más modestas, cuando no, fracasadas. Pensaban que esta visión global enmascaraba las buenas prácticas que también existían y que podían estar llevando a la inclusión a morir de éxito, sin abordar lo principal.

Señalaron sin tapujos, los más conocedores del tema, que el currículum actual, cerrado, extenso en demasía y academicista, no era el marco común más adecuado para la inclusión. Que debería insistir decididamente en garantizar metodologías y vivencias que trabajasen las competencias básicas para todos, en entornos colaborativos y con procesos reales de interacción entre todos.

Puesto profesional desempeñado. Los profesionales solían coincidir independientemente de su puesto de trabajo al opinar críticamente con la realidad de la inclusión en la actualidad. Todos ellos mostraron como primer sentido de su discurso una actitud de crítica y denuncia a la realidad de la inclusión. Lo que variaba era el resto de componentes. Mientras que el profesorado de aula mostraba más opiniones conformistas y que señalaba de “hacer lo que se podía” –con los recursos y profesorado disponible-, o que dependía del aula y del profesor, para embarcarse en diferentes reflexiones personales y profesionales que explican estas posturas, orientadores y profesorado específico de apoyo realizaron más propuestas, que también razonaron. Ello era obvio dada su especialidad.

Con referencia específica a las denuncias profesionales vertidas, nuevamente los tres tipos de profesionales coincidieron básicamente en su contenido y orientación. No tanto en los matices, ni en los argumentos. Por dimensiones de requerimiento, el profesorado de aula ordinaria denunció razones de profesionalidad docente y de política educativa. En cambio, orientadores, terapeutas y profesorado de apoyo señalaron como principal punto a superar, los procesos de dualización, silencios y marginación presentes en aulas y escuelas. Dejando las denuncias profesionales y de política educativa en un segundo lugar (aunque también destacado).

Ahora bien, existían algunos matices diferenciales. Los profesionales de la orientación los relacionaron bastante más con la política educativa, mientras que los profesores específicos (terapeutas y de apoyo a la integración), más cercanos al aula y desde dentro de los centros educativos, lo achacaron a la profesionalidad conformista y no preparada en este tema del profesorado.

Otros matices dignos de tomar en consideración, consistieron en que “los especialistas” (orientadores y profesorado de apoyo) denunciaron una organización disfuncional de la escuela (no articulación, no continuidad de las medidas, problemas de coordinación entre tutores, profesorado de aula y apoyos, mientras que el profesorado de aula sólo lo hacía si ocupaba puestos directivos).

Orientadores y profesorado de aula ordinaria, eran conscientes de la presencia real e incidencia de estereotipos e implícitos en el aula y en el quehacer docente, que terminaron por impactar negativamente en las expectativas, las atenciones ofrecidas y las oportunidades de aprendizaje e interacción que ofrecían a su alumnado. Lo que tenía gran repercusión en vaciar de contenido la inclusión real en el aula. A lo que se unían un currículum muy academicista y cerrado en los contenidos.

En este sentido, el profesorado ordinario, vertían bastantes denuncias hacia los parciales resultados de la inclusión en las escuelas, eran conscientes de la falta de medios y conocían que se producía dualización, exclusión y apoyo-dependencia en el alumnado que recibía medidas de apoyo, mientras que en las cuestiones legales y administrativas (informes Séneca, normas y estadísticas) había mucha retórica vacía de contenido y simulación.

Todo está muy bien. Marcha según lo previsto (programado). Se va atendiendo a todos según sus necesidades... Todos tienen sus informes y seguimientos... Pero no entres en el aula. No mires, no metas la uña. Yo hago lo que puedo y lo mejor que sé. No hay más. El resto, supongo que también. Nadie se queja. (Caso 02)

Era bastante significativo el caso que incluso desde los propios profesionales achacaran a esta profesionalidad laxa y anclada en viejos esquemas, de una parte importante del profesorado, incluido incluso algunos de los que trabajaban en medidas específicas. En este sentido, un director escolar de centro específico señaló que

Es increíble lo que pasa en las aulas. Tengo algún profesorado en aulas específicas de apoyo que se dedican a enseñar a leer y escribir vocales y sílabas y hacer grafomotricidad a niños que no pueden hacerlo, en lugar de trabajar con la tablet y desarrollar su autonomía personal, que vayan a aprender a montar en metro y se muevan por su entorno... Yo les digo que salgan y ellos encerrados en sus libros de fichas que sólo sirven para ocupar el tiempo, hacer perderlo a los niños y excluirlos. Si esto pasa en algunas aulas específicas, ni te cuento lo que puede estar ocurriendo en las otras, en los centros ordinarios. (Caso 48)

Por la etapa educativa del informante. Cada etapa educativa posee su propia idiosincrasia y cultura profesional que puede verse reflejada en el discurso de la inclusión educativa.

En los informantes clave de todas las etapas educativas prevalecía una clara actitud crítica (denuncia de la realidad), con algunas reflexiones profesionales y propuestas de mejora. La etapa más conformista era Primaria, pues en ella aún no eran muy evidentes las diferencias y poseían mayor preparación académica. Mientras que la más crítica era Secundaria. Tal vez por los motivos contrarios. Entre ambas etapas se daba una situación muy curiosa, coincidían básicamente en las críticas, pero las ordenaban de modo diferente. En Primaria denunciaban los problemas profesionales, seguidos de los procesos de exclusión y dualización y la política educativa. En Secundaria, el tema principal era la sangrante dualización del sistema, seguido de problemas de política educativa y profesionales. Los primeros pensaban que con otro profesorado más implicado y formado irían las cosas mejor, mientras que los otros esperaban medidas externas principalmente.

Por formar parte o haber pertenecido el informante a un equipo directivo.

Actualmente se ha puesto en valor la figura de los directivos escolares como líderes pedagógicos y

agentes importantes en los procesos de cambio. En este sentido, haber formado parte o no de estos equipos directivos añade también matices importantes a la comprensión del escenario.

Ambos colectivos coincidían en su actitud crítica ante la realidad de la situación de la inclusión en la escuela. Ahora bien, quienes no habían formado nunca parte de los equipos directivos presentaron una actitud más de reflexión personal (reflexiones) y propositiva que los que sí; aunque también más comprensiva y conformista que los segundos (con mayor número de valoraciones negativas y precauciones). Estos segundos, con mayor visión sistémica, se mostraron más cautos a la hora de valorar la situación y lanzarse hacia propuestas y cambios drásticos, para los cuales podía que no se dieran las circunstancias o podía no ser el momento oportuno en función de múltiples variables.

En cuanto a las críticas expresadas más frecuentemente por ambos sectores, destacar que coincidieron básicamente en denunciar la falta de profesionalización docente en este sentido y la presencia de procesos duales y exclusión en la escuela, así como la denuncia hacia la administración educativa (más presente en directivos que en el resto de profesionales) y en un segundo nivel de influencia, denunciaron la disfuncionalidad organizativa de las escuelas (coordinación, articulación de medidas, la colaboración profesional...).

Las diferencias básicas estribaban en que mientras que los que eran directivos criticaban y sacaban a la palestra los resultados de la inclusión y si era funcional y eficiente o no, o los procesos de simulación (de profesores y sistema) ante este reto profesional (la inclusión), los que no lo eran se quejaban de la cerrazón y diseño del currículum, así como de la presencia de implícitos y estereotipos en la escuela.

Discusión de Resultados

Antes de realizar una síntesis del trabajo para pasarlo a discutir con otras investigaciones previas, es preciso recordar que los informantes clave conocen el tema de la inclusión, tienen experiencia profesional en el mismo y –en conjunto– siguen trayectorias profesionales implicadas con su puesta en marcha, desde puestos profesionales diferentes. Su actitud crítica propositiva parece coincidir con las trayectorias de desarrollo profesional descritas por Huberman (1998), como implicadas y en búsqueda de nuevos retos, respuestas e iniciativas –y en la medida que se acercan o están en fase de serenidad o de mayor conocimiento profesional– en cuestiones verdaderamente importantes para la escuela.

En este sentido, siguiendo a Kohlberg (1982) se muestran con un nivel de desarrollo moral y cognitivo postconvencional, según el cual van más allá de la propia comunidad, del propio centro o de la profesionalidad al uso. Son conscientes de la diversidad de valores y prácticas profesionales y las respeta aunque sabiendo que existen unas convicciones y valores que están por encima de estos contratos sociales en los que participa. Luego sus reflexiones las hacen guiados por el razonamiento profundo y los principios universales o del cuidado de los otros (los más débiles y vulnerables). Por lo que parecería sensato considerar muy seriamente sus aportes.

La conclusión principal del trabajo es que, en general, la escuela andaluza como la española, avanza hacia la inclusión en presencia, integración y medidas de atención a la diversidad, pero aún le queda camino por recorrer para garantizar el éxito de todos y la participación auténtica en entornos inclusivos que den respuestas verdaderamente educativas.

Conclusión que concuerda con el fondo de las denuncias globales emergentes de la investigación de Echeita (2008, 2013). Del mismo modo, los resultados coinciden con otros estudios que señalan que los profesionales del sistema educativo son conscientes de que se van introduciendo cambios en cuanto a inclusión educativa mucho más en el discurso que en la práctica docente (Essomba, 2003) y con el trabajo de Domínguez, López y Vázquez (2016) cuando señalan que este

nivel de conciencia desde la propia administración educativa (en este caso la inspección educativa), tampoco comparten un modelo coherente y común inclusivo y no terminan de ver –especialmente en secundaria- la idea de un currículum con un núcleo central y común para todos, desarrollando modalidades paralelas de atención. Lo que denota –como en este estudio- que en muchos centros educativos se sigue trabajando desde un enfoque integrador y dualizado.

Entrando en resultados globales, señalar que vienen a coincidir con los trabajos consultados (Barton, 2008, 2009; Echeita et al., 2009; Escudero, 2016; Fernández, Mena & Reviere, 2010; Martínez, 2010), en la línea de que las medidas de atención a la diversidad y las acciones en el aula ordinaria, aunque son sin duda un avance hacia desarrollos anteriores de integración, no terminan de ofrecer un modelo propiamente dicho de inclusión, pues permiten, generan o reproducen procesos de dualización y de silencio o invisibilización de realidades y necesidades sin respuesta plenamente educativas y democráticas.

Declaran que actualmente –salvo honrosas excepciones– compartimos un sistema, una escuela y unas medias por la inclusión, que en gran medida sólo la alcanzan a nivel formal o discursivo; lo que vuelve a coincidir con el estudio de Lacasa (2009), analizando las grandes cifras del fracaso y el abandono escolar en España. De otra parte, también con las advertencias lanzadas por Strader y Misra (2018) de que no basta con proponer marcos de inclusión para que se resuelvan los temas de la inequidad. En este sentido, también coincide con Escudero, González y Martínez (2009) cuando denuncian que cualquier grado de fracaso escolar es un indicador de exclusión. Martínez (2011) afirma, en este sentido, que éstas “constituyen una clara muestra de que a nuestro sistema educativo, a pesar del gran desarrollo que ha tenido en su capacidad inclusiva durante las dos últimas décadas, todavía le queda un camino importante por recorrer” (p. 167).

Como marcan la gran mayoría de sus quejas y denuncias, las barreras profesionales (de formación y de concienciación e implicación profesional), dejan muchos resquicios a que prejuicios, estereotipos, implícitos y otras cuestiones culturales no sean propicias a la inclusión auténtica. Ello, unido a trabajar en escuelas con graves disfuncionalidades organizativas (sin claro liderazgo, sin una visión compartida, individualistas y desarticuladas), como advierten los Informes Talis de la OCDE (2009, 2014), y con un currículum en exceso academicista, uniforme y cerrado, hace que la dualización sea una realidad ostensible sin que se haga mucho al respecto, más allá de disposiciones legislativas y exposición de buenos propósitos. La mejora de la escuela, para todos, entre todos y con todos, es un reto en el que hay que profundizar, y, aunque no es aún algo común, manifiestan que van caminando y que existen buenas prácticas y proyectos interesantes en los que convendría reparar.

Muchas de las propuestas que lanza este profesorado avanzan en línea con lo que la investigación parece ir consolidando como progresos en nuestro contexto (Arnáiz, Martínez, de Haro y Escarbajal, 2013; Martínez, 2010). Por lo que resulta pertinente tomar en consideración– como contraste– estos y otros estudios que marcan progresos significativos globales y estadísticos en el sistema de inclusión en nuestro contexto (Rodríguez, 2013), de los que los informantes consultados no reniegan, aunque los matizan. Señalan, en este sentido, que el proceso está aún en fases de desarrollo muy iniciales (especialmente en educación secundaria) o medias (en primaria). De otra parte, señalan que se obtienen resultados bien diferenciales en función de contextos, escuelas y medidas, incluso de otras variables del abanico de diversidad humana y profesional. Lo que es consistente con las conclusiones presentadas por Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2008).

Es verdad que no todas las escuelas, ni todas las medias de respuesta educativa son valoradas del mismo modo. Su amplitud y variedad, así como la no existencia de un consenso en la profesión docente al respecto y la diversidad de equipos, escuelas y contextos, hacen muy difícil su correcta catalogación y valoración. No pocas veces dicen “depende de” (qué escuela, con qué profesor, etc.).

Por lo que habría que seguir desarrollando esta línea de investigación en contextos, escuelas y medidas particulares para obtener más y mejores evidencias con las que reflexionar.

Por último, la mayoría de los informantes apuestan por escenarios conjuntos de aprendizaje, entornos y actividades en las que estén todos, independientemente del nivel de desarrollo de sus aprendizajes, lo que entra en abierta contradicción con otros trabajos que defienden que esto sólo suceda cuando esté garantizado que allí aprenderán mejor las habilidades más importantes para su futuro, pues la bondad de la inclusión varía en función del grado de discapacidad (Kauffman, Anastasiou, Badar, Travers & Wiley, 2016; Kauffman & Badar, 2016). Lo que marca que en este aspecto habrá que seguir profundizando y ver las condiciones en las que es posible y mejor estar juntos y en las que no, especialmente cuando hablamos de necesidades de atención específicas (o los escolarizados en centros específicos), dando –como propone Lyons y Arthur-Kelly (2014)- más vueltas a las medidas que den respuestas educativas eficientes para el aprendizaje y la inclusión, así como a la relación entre políticas educativas y prácticas reales de inclusión (Bain & Lancaster, 2006; Dempsey, 2014). Discusión propuesta por otra parte por varios informantes clave.

Tal vez, como reclamase Zeichner (2017), el aprendizaje más importante de todas las quejas que exponen es que la inclusión es un complejo proceso en desarrollo, para nada alcanzado, en el que habrá que estar muy atentos a cómo se trabaja el alma de la formación docente para buscar una profesionalidad comprometida con esta idea para ir acercándola a la realidad.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2009). *Inclusive education: International policy & practice*. Londres: Sage.
- Arnáiz, P., Martínez, R., de Haro, R., & Escarbajal, A. (2013). Analysis of measures for attention to diversity in compulsory secondary education: The case of the Region of Murcia, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 189–197. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01253.x>
- Bain, A., & Lancaster, J. (2006). Inclusion and comprehensive school reform: Lessons from the field. *Australasian Journal of Special Education*, 30, 39-50. <http://dx.doi.org/10.1080/10300110609409364>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Barton, L. (Comp.) (2008). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society*. Madrid: Morata.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Correia, J. A. (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Revista Educação Unisinos*, 5(9), 217-246.
- Dempsey, I. (2014). Legislation, policies and inclusive practices. In P. Foreman, & M. Arthur-Kelly (Eds.), *Inclusion in action* (4th ed.). Melbourne: Cengage.
- Domingo, J., Fernández, J., & Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39.
- Domínguez, J., López, A., & Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J. M. (Coord.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: NauLlibres.
- Essomba, M. A. (Ed.). (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- Fernández, M., Mena, L., & Reviere, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección EE.SS. 29. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Recuperado de: <http://smartgroups.es/iesestuaría/wp-content/uploads/2015/06/Fracaso-Escola- ObraSocialLaCaixa.pdf>
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas; En H. McEwan y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 183-235) Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. M. (2016). It’s instruction over place — not the other way around! *Phi Delta Kappan*, 98(4), 55-59. <https://doi.org/10.1177/0031721716681778>
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Badar, J., Travers, J. C., & Wiley, A. L. (2016). Inclusive education moving forward. In *General and special education inclusion in an age of change: Roles of professionals involved* (pp. 153-178). EmeraldGroup Publishing Limited.
- Kohlberg, L. (1982). El desarrollo moral: algo más que conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 18(2), 33-51.
- Lacasa, J. M. (2009). Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España. *Papeles de la Economía Española*, 119, 99-124.
- Lyons, G., & Arthur-Kelly, M. (2014). UNESCO Inclusion policy and the education of school students with profound intellectual and multiple disabilities: Where to now? *Creative Education*, 5(07), 445-456.
- Martínez, B. (2010). Claves para repensar la organización de una escuela inclusiva que evite la dualización interna de la enseñanza. En A. Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 379-389). Madrid: WoltersKluwer Educación.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 165-183.
- OCDE. (2009) *Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje*. OECD. Informe TALIS. Informe Español. Madrid: MEC.
- OCDE. (2014). *Indicadores OCDE. Informe español*. Madrid: INEE/MECD
- ONU. (2006). *Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD)*. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Rodríguez, A. M. (2013). Modelos de atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: Análisis comparativo de los planes de atención a la diversidad de las comunidades autónomas de Andalucía y de la región de Murcia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 41-64.

- Strader, E., & Misra, J. (2018). Poverty and income inequality: A cross-national perspective on social citizenship. In A. J. Treviño (Ed.). *The Cambridge Handbook of Social Problems* (Vol.1; pp. 385-407). New York: Cambridge University Press.
- Susinos, T., & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(6), 157-171.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París: UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Verdugo, M. A., & Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5–25
- Zeichner, K. M. (2017). *The struggle for the soul of teacher education*. London: Routledge.

Sobre los Autores

Lorena Domingo-Martos

Universidad de Granada

gogue15@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9405-4111>

Profesora de Pedagogía Terapéutica. Psicopedagoga y Máster en Educación Especial por la Universidad Complutense de Madrid. Doctoranda del Programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Autora de varios capítulos y artículos sobre esta temática.

María Purificación Pérez-García

Universidad de Granada

mpperez@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-0697-9876>

Profesora Titular de Universidad en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada. Dirige el grupo de investigación Formación, Desarrollo y Actividad Docente. Premio de Excelencia Docente otorgado por la Universidad de Granada. Autora de medio centenar de trabajos.

Para saber más: <https://www.ugr.es/~mpperez/>

Jesús Domingo-Segovia

Universidad de Granada

jdomingo@ugr.es

<http://orcid.org/0000-0002-8319-5127>

Profesor Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España). Especialista en “asesoramiento curricular, profesional e institucional para la mejora de la calidad, la equidad y la democratización de la educación”. Autor de más de un centenar de trabajos en esta línea de investigación. Ha participado, como director o miembro de equipo, en más de veinte de Proyectos de investigación. Miembro de RILME (Red de Investigación de Liderazgo y Mejora de la Escuela). Editor Adjunto de la Revista “Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado”.

<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>

Más información en: <https://www.ugr.es/~jdomingo/>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 118

30 de septiembre 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Daniel Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut
Arnold Danzig
San Jose State University
Linda Darling-Hammond
Stanford University
Elizabeth H. DeBray
University of Georgia
David E. DeMatthews
University of Texas at Austin
Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy
John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute
Sherman Dorn
Arizona State University
Michael J. Dumas
University of California, Berkeley
Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder
Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev
Melissa Lynn Freeman
Adams State College
Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington
Gene V Glass
Arizona State University
Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd
Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento
Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro
Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jackyung Lee SUNY Buffalo
Jessica Nina Lester
Indiana University
Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago
Chad R. Lochmiller Indiana
University
Christopher Lubienski Indiana
University
Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder
Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder
Julianne Moss
Deakin University, Australia
Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio
Eric Parsons
University of Missouri-Columbia
Amanda U. Potterton
University of Kentucky
Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis
R. Anthony Rolle
University of Houston
A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio
Janelle Scott University of
California, Berkeley
Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell
Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland
Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago
Adai Tefera
Virginia Commonwealth University
A. Chris Torres
Michigan State University
Tina Trujillo
University of California, Berkeley
Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago
Larisa Warhol
University of Connecticut
John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs
Kevin Welner
University of Colorado, Boulder
Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics
John Willinsky
Stanford University
Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida
Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University
Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil