

CONGRESO INTERNACIONAL: INTEGRACIÓN ESCOLAR E INCLUSIÓN
EDUCATIVA. PUEBLA, MEXICO.
Universidad Popular del Estado de Puebla
Septiembre de 2007.
Conferencia Inaugural

“Ya no, pero todavía tampoco. Entre los procesos de integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Un análisis psicosocial”

Gerardo Echeita
Universidad Autónoma de Madrid

1. Ya no...,

En una reciente exposición sobre Gustav Klimt celebrada en Madrid y organizada por la Fundación Juan March, podía leerse en el Programa de mano:

“La Viena *Fin-de-Siecle* es conocida por ser uno de los ejemplos más célebres - casi tópicos - de esas auténticas reorganizaciones de la realidad en que consisten los cambios de época. Pero, como ni la cultura ni la historia dan saltos, cuando cambian las épocas siempre hay un tiempo en el que el acabarse de lo antiguo y el nacimiento de lo nuevo conviven: ese momento, ese **“ya no, pero todavía tampoco”**, tan difícil de captar mientras sucede, suele relevarse más tarde, en los hechos de una vida y, tantas veces, en las obras de arte”.

Al leer este texto enseguida sentí que esa percepción de *“ya no, pero todavía tampoco”* podía trasladarse a la realidad que en estos momentos acontece con relación a una cuestión nuclear de la acción educativa escolar: la relativa a la aspiración de que ésta sea capaz de adaptarse a la diversidad de alumnos que aprenden - en toda su extensión y sin exclusiones -, contribuyendo con ello, aunque sea modestamente, al advenimiento de una ciudadanía democrática y una sociedad más justa y cohesionada.

Sin duda alguna uno de los colectivos que desde antaño viene luchando para contribuir al avance hacia esa compleja y controvertida meta es el de las personas con discapacidad, pues durante muchos años han sido los primeros aunque, por supuesto, no los únicos, en ser claramente excluidos de la escuela o segregados en centros especiales. A cuenta, en primer lugar, de las *concepciones eugenésicas* de principio del siglo XX, que veían en la existencia de “los deficientes”, como nos recuerda Arnaiz (2003, p.26), un factor importante en el origen de la delincuencia, la inmoralidad sexual, la difusión de las enfermedades venéreas o la vagancia, entre otras lacras

sociales y, posteriormente, por el predominio de los *modelos de comprensión que tienden a individualizar*, a modo de las patologías de la salud, las dificultades o limitaciones que experimentan estas personas en su desenvolvimiento personal y social, de forma que durante mucho tiempo y para todos ellos se veían plenamente justificadas prácticas como la esterilización, la exclusión o posteriormente la institucionalización o segregación en centros donde esconderlos, protegerlos, atenderlos o *rehabilitarlos*.

Hoy podemos decir que la mayoría de nuestras sociedades “*ya no*” comparten abiertamente estas posiciones¹. De hecho buena parte de ellas se adhirieron formalmente a lo señalado en la *Declaración de Salamanca y en su Marco de Acción*, fruto de la Conferencia Mundial promovida por la UNESCO a mediados de los años 90, fuente de inspiración y de sólidas orientaciones prácticas para avanzar hacia una educación no excluyente:

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a **todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. ...**Las escuelas tienen que encontrar la manera** de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...

...Las escuelas ordinarias con **esta orientación inclusiva** representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos... (punto 2) y, en consecuencia, se apela e insta a todos los gobiernos a:

Dar la más **alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de los sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas**, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.” (punto 3)

(UNESCO, 1994, pp. 59-63, el énfasis es mío)

Pero también sabemos, por múltiples trabajos de investigación evaluativa a distintos niveles (Mitler, 2000; Marchesi, Martín, Echeita, Babio, Galán,& Pérez, 2003; EASNE, 2003; Echeita & Verdugo, 2004; OCDE, 2005) que, “*todavía tampoco*” estemos cerca – ¡ni mucho menos! –, de esa meta compleja y difícil de una educación

¹ Dicho esto *más como el deseo que con la razón*, pues el porcentaje de alumnos con discapacidad que en muchos países y regiones *desarrolladas* continúan estando escolarizados en centros segregados es más que

más inclusiva y de calidad para todos. Es más, lo que apreciamos con bastante claridad es que, dado precisamente lo difícil y controvertido de este reto², continuamente se produce una regresión o “reacomodo” de los valores y las prácticas educativas más inclusivas (Dyson, 2001).

Antes de referirme a algunos datos empíricos que entiendo corroboran mis afirmaciones anteriores, y a tenor de haber iniciado mi exposición refiriéndome *al caso* de los alumnos y alumnas con discapacidad, debo hacer algunas consideraciones importantes que tienen que ver con el significado y alcance que para mí tiene lo que, con otros muchos, me gusta denominar *educación inclusiva o para la inclusión* (Echeita, 2006 a)

Permítanme señalar, antes de entrar en materia, que hacer estos análisis en presencia del profesor Booth, es, cuanto menos, actuar de forma muy osada por mi parte, pues si hay algo de valioso en estas líneas seguramente procederá, en buena medida, de sus análisis y reflexiones, compartidas desde hace tiempo con colegas de la talla de los profesores Ainscow y Dyson (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Tómense entonces mis palabras más como una interpretación atrevida de buena parte de las suyas y, sobre todo, como una invitación entusiasta para que acudan más a los *maestros* originales y no tanto a sus *intérpretes*.

2. Compartiendo una definición de lo que algunos anhelamos

En primer lugar, quiero poner todo el énfasis que un texto escrito me permita en resaltar el hecho de que hablar de educación inclusiva NO ES UN SINÓNIMO postmoderno para referirnos a la *educación especial* que precisamente y hasta la fecha, se ha encargado de organizar la educación escolar del *alumnado considerado con necesidades educativas especiales*³ por motivos de discapacidad. Es más, considero que mientras la Educación Especial siga existiendo administrativamente como sistema

significativo, por no mencionar los más de cien millones de niños en el mundo, con y sin discapacidad, que ni tan siquiera están escolarizados (UNICEF, 2006).

² Particularmente visible en el marco de los modelos de educación secundaria obligatoria y postobligatoria tradicionales, acrecentado ante alumnos con determinadas características (aquellos que precisan de apoyos intensos y generalizados para el aprendizaje de las competencias escolares) y en el marco de políticas neoliberales que constantemente recortan las inversiones en la educación pública y pugnan por convertir la educación escolar en una mercancía más, en detrimento de su función social y socializadora.

³ Utilizaré, en general, esta expresión resalta en cursiva para llamar la atención del lector sobre mi posición crítica respecto a este término que considero deberíamos ir superando.

paralelo a la educación ordinaria o regular y, por lo tanto, como esquema de provisión de recursos y servicios para alumnos categorizados de algún modo como “especiales”, así como campo disciplinar que se cree independiente y por ello como una parcela de saber y poder académico, seguiremos viendo muy alejada esa aspiración que la *Declaración de Salamanca* fijo de forma tan preclara. En breve espero poder desarrollar esta afirmación en cooperación con otros colegas (Echeita, Parrillas y Carbonell i París, en preparación), y por ello no me detendré más ahora en este aspecto en particular, pues de hacerlo también me alejaría en exceso de los objetivos de esta ponencia.

Ahora bien, no deja de ser paradójico que resulte más fácil decir lo que no es la educación inclusiva, que lo que si es, o dicho en otros términos, resulta complejo definirla con cierta precisión. A tal fin lo primero que ha de señalarse es que en realidad tiene muchos significados o facetas (ver Cuadro nº 1. Booth, Nes & Stromstad, 2003); es más un poliedro de múltiples caras, que una figura plana, razón por lo cual todas ellos contienen algo de su esencia pero ninguna agota el significado pleno de la misma, que finalmente, como nos ha enseñando el profesor Booth (2006 p. 211) tiene que ver, de fondo, con “*el proceso de tratar de llevar determinados valores y principios éticos a la práctica en la vida de las aulas y de los centros escolares*”.

Cuadro nº 1

Inclusión significa o implica:

Diversidad y, por lo tanto, que:

- La inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, pero les concierne a todos los alumnos en la escuela.
- Apreciar la diversidad humana como un valor.
- Hay que minimizar la categorización.

Aprendizaje y participación y, por lo tanto:

- Implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan al profesorado tanto como a los alumnos.
- Supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local.
- Implica el derecho de todos los estudiantes a aprender.

Democracia y, por lo tanto, que:

- Todas las voces deberían ser oídas.
- La colaboración es esencial en todos los niveles.

La escuela como totalidad y, por lo tanto, que:

- Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela. No deberían ser consideradas las primeras aquellas que existen dentro de los aprendices individuales.
- Todos son aprendices: profesores, miembros de la administración y los servicios, estudiantes y miembros de la comunidad.
- Inclusión no es sólo acerca de las prácticas escolares, sino también respecto a la cultura y a las políticas de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema.
- Es la escuela como sistema la que tiene que cambiar.

Un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto y, por lo tanto:

- La inclusión y la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad.
- Es una cuestión política y, por ello, controvertida.
- Es un proceso continuo, no un estado que pueda ser alcanzado, ni un certificado que una vez que se adquiere no se puede perder.

Booth, Nes y Stromstad (2003, p.168)

Por otra parte, la experiencia de los centros escolares que están en movimiento hacia esa meta siempre móvil que resulta ser la inclusión educativa (Ainscow, Booth & Dyson, 2006), nos están enseñando que no tiene sentido tratar de definir lo que es inclusión educativa si es con la pretensión de imponer desde fuera una definición estándar o hacer prevalecer una de las facetas anteriores y que lo relevante, en último término, es lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes (económicos, políticos, culturales, etc.), y como resultado de un genuino proceso de deliberación democrática, a través del diálogo igualitario de quienes forman cada comunidad educativa comprometida (Elboj, Puigdellivol, Soler, & Valls, 2002; Nilhom, 2006). Dicho en otros términos esta empresa de intentar ser más inclusivos en la vida escolar no es, no debería enfocarse por nadie, como una película de “*buenos y malos*” de “*ser o no ser*”, sino de búsquedas y compromisos singulares y honestos con valores democráticos y en función de las propias circunstancias⁴. En este sentido es muy cierto, como señala Nilhom, (2006, p.438), que la pregunta de *¿quién debe decidir y participar en cual es la perspectiva relevante?* sobre qué es la inclusión educativa, resulta a la larga más importante que la propia pregunta sobre *¿qué es inclusión?* O dicho en sus propias palabras

⁴ Y no pocas veces en el marco de políticas educativas nacionales que frecuentemente resultan contradictorias con los objetivos de una educación más inclusiva, (*i.e.* libertad total de elección de centros, *ligas* de clasificación de centros por resultados académicos, existencia de redes de centros públicos y subvencionados que compiten para hacerse con “los buenos alumnos”, escasez de recursos, ...).

que “la discusión de la democracia es previa y más importante que la de la propia definición finalmente adoptada”.

No obstante una perspectiva tan amplia respecto a la inclusión como la que se refleja en el Cuadro nº 1, si bien es cierto que nos permite apreciar la riqueza, amplitud y alcance de la empresa que nos proponemos, también tiene el previsible inconveniente de que puedan quedar desdibujadas las acciones concretas y prácticas que nos conduzcan a mayores logros y satisfacción en relación con la concreción de nuestros valores inclusivos. En este contexto la advertencia del profesor Ainscow (2005) de que “*lo que se evalúa se puede conseguir*” debe servirnos para abogar por una *perspectiva*⁵ más operativa sobre inclusión, que al mismo tiempo que observamos el bosque - si se me permite la metáfora -, nos permita centrarnos en los árboles concretos, que bien tengamos que remover o replantar.

Ahora bien en el contexto de estas reflexiones sobre la evaluación educativa, también ha sido el profesor Ainscow (2005), entre otros, quien nos ha prevenido de la tendencia a *dar importancia a lo que evaluamos en detrimento de evaluar lo que es importante*. En efecto, ciertamente nadie discute, por ejemplo, que sea necesario evaluar las competencias comunicativas, matemáticas o científicas de nuestros alumnos a lo largo de su vida escolar y, además, resulta técnicamente factible hacerlo con un elevado grado de rigor, validez y fiabilidad, lo que permite comparaciones intranacionales e internacionales con alto valor formativo para la mejora⁶. Pero la importancia que tienen estos estudios evaluativos termina por cobrarse como *víctima colateral* la aspiración de evaluar otras competencias procedimentales, sociales, actitudinales o relativas a valores, tan importantes o más que aquellas, a cuenta de que “*resultan muy difíciles de evaluar*”. Por esa razón *si queremos que se avance también en lo importante*, en particular en la dimensión ética que supone la educación inclusiva, se hace necesario definir con mayor concreción las dimensiones críticas de esta *perspectiva* y desarrollar estrategias e instrumentos de distinto tipo (o

⁵ La noción de *perspectiva* es muy importante en la comprensión del mundo social. Ainscow (1998, p.8) se refiere a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo **qué vemos** (y por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), **cómo lo interpretamos** y en consecuencia cómo **actuamos al respecto**. Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de concepciones y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social (Pozo, 2006).

⁶ Véase a tal fin, por citar un ejemplo próximo, el trabajo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE, dependiente de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO. <http://LLECE.UNESCO.cl>

mejorar las existentes), coherentes con la misma, que permitan tanto evaluar como orientar el diseño de políticas activas dirigidas a hacer real y tangible aquello que proclamamos como importante, justo y necesario para que la educación escolar contribuya a configurar una sociedad más cohesionada, que reconozca y respete la diversidad humana en todas sus manifestaciones dentro de un marco común de derechos y deberes compartidos, al tiempo que se esfuerza por equiparar las oportunidades de todos sus ciudadanos y ciudadanas, en particular la de aquellos que por distintas circunstancias se encuentre en situaciones de mayor vulnerabilidad.

A estas intenciones se corresponde, a mi juicio, la propuesta más precisa que Ainscow, Booth y Dyson (2006 p. 25) hacen de inclusión educativa y que yo utilizaré en parte, posteriormente, para organizar los datos procedentes de distintas fuentes que me hacen defender que *todavía no estamos* donde hace ya tiempo proclamamos solemnemente que queríamos estar. Su definición hace referencia a *tres variables* relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante; la presencia, la participación y el rendimiento. En todas ellas la inclusión compromete *una tarea* ineludible de identificar y remover, en su caso, las barreras que desde distintos planos de la vida escolar, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de determinados alumnos en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro, precisamente, la presencia, el aprendizaje o la participación de éstos u otros estudiantes. Todo ello implica *un proceso*, a modo de dimensión ortogonal que se extiende en el tiempo, relativo a la tarea de planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar vinculados al objetivo de reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas escolares existentes de forma que progresivamente respondan con más equidad a la diversidad del alumnado en sus respectivas localidades, lo que conecta, a su vez, con la tarea de analizar y promover las *condiciones internas* que sostienen las *culturas escolares* proclives a dicha mejora. Señalar, por último, que todas ellas requieren de la capacidad y el compromiso de hacer del *dialogo igualitario* la vía para resolver las tensiones, *los dilemas* y los conflictos que aflorarán en cada centro en el transcurso de su propia concreción del proceso de ser más inclusivos.

Veamos con algún detalle estos elementos:

- La inclusión educativa se refiere a **la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas**. *La presencia* hace referencia a **dónde** son educados los

estudiantes en el contexto de su localidad, en la medida que resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, por ejemplo, *en la distancia*. En este sentido las políticas y las prácticas de escolarización del alumnado más vulnerable (alumnado con discapacidad, inmigrantes, estudiantes cuya lengua materna no es la lengua de acogida, etc.), en términos de su ubicación en aulas o centros ordinarios *versus* específicos, son indicadores de inclusión/exclusión. Ello no debe interpretarse como que todos los centros deben escolarizar a todo tipo de alumnos o alumnas, pero no parece posible sostener un compromiso creíble hacia la diversidad del alumnado cuando en un centro éste sea esencialmente homogéneo y se elude el compromiso de escolarización de determinados alumnos.

Por *participación* se debe entender la **calidad** de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa indefectiblemente, entre otros procesos, por un adecuado bienestar personal y social y que reclama, por ello, conocer y tener muy presente la opinión, *la voz* de los propios aprendices (UNICEF, 1999; Ballard, 1999; Parrilla & Susinos, 2004). El aislamiento, la exclusión de redes de relaciones sociales consistentes o la falta de amigos son señales inequívocas de exclusión aunque frecuentemente invisible a los ojos de quienes no quieren verlo (Echeita, 2006 b). Por otra parte, hay que resaltar también que la *exclusión social* es la forma más frecuente de *maltrato entre iguales* (Del Barrio, Martín, Almeida & Barroso, 2003) con los devastadores y en ocasiones trágicos efectos que esta práctica tiene en la autoestima de los estudiantes que la sufren. Al hablar de participación cabe recordar, no obstante, que en la medida que los procesos de inclusión y exclusión educativa también tienen que ver con el conjunto de personas que forman parte de las comunidades educativas (profesorado, personal de administración y servicios, familias, etc.) los factores que inciden negativamente sobre la participación de cualquiera de ellos, también deben considerarse como factores contrarios al progreso hacia mayores cotas de inclusión educativa.

Y el *rendimiento* nos habla del **qué**, de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos específicas. A tal fin han de someterse a crítica, en primer

lugar, las prácticas de elaboración de planes individuales o de adaptación curricular individualizada (ACIs) que rápidamente se conforman con lo básico o lo elemental – eliminando objetivos y contenidos educativos importantes y por tanto *empobreciendo* el currículo común establecido para todos -, antes de haber realizado todos los esfuerzos necesarios para modificar o diversificar las prácticas educativas o la organización escolar que podrían interactuar compensatoriamente con las condiciones específicas del alumnado. Por otra parte no está de más llamar la atención sobre la reiterada ausencia en las estadísticas nacionales, regionales o locales de datos empíricos que permitan analizar el nivel de rendimiento de los alumnos más vulnerables o su nivel de logro al finalizar los ciclos o etapas educativas establecidas. No pocas veces, los alumnos considerados, por ejemplo, con *necesidades educativas específicas o especiales*, son excluidos de las pruebas de evaluación estandarizadas, bajo la perspectiva de una mal entendida “consideración hacia sus necesidades especiales”, lo que impide sin embargo recoger evidencias fiables de su nivel de logro y por lo tanto, poner en marcha, en su caso, políticas efectivas al respecto cuando aquel resultara por debajo de sus posibilidades reales.

- La tarea de *identificar y remover las barreras* que puedan interactuar negativamente con las condiciones personales de los alumnos más vulnerables y en ese sentido condicionar su presencia, su participación y su rendimiento en condiciones de igualdad respecto a sus compañeros es nuclear a esta perspectiva sobre la inclusión. A tal fin ha de señalarse, en primer término, que es precisamente *la presencia* de determinados estudiantes más vulnerables en los contextos ordinarios la que nos permite tomar conciencia de cómo determinadas concepciones, prácticas, políticas y culturas, escolares se configuran como tales barreras. Por otra parte, en los últimos años se ha difundido extensamente (Vaughan, 2002) el trabajo de Booth y Ainscow (2002) conocido como *Index for Inclusion* y que ha resultado ser una herramienta de gran valor estratégico en manos de equipos seriamente comprometidos con la mejora de sus centros hacia valores más inclusivos. Me consta que el equipo de investigación que lidera en este Estado de Puebla el profesor de la Oliva (UPEP), está contribuyendo, desde distintos frentes, a la tarea de difundir, adaptar y aprender del uso de esa útil guía.
- Finalmente y como consecuencia de lo anterior, la inclusión debe verse como *un proceso* de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de

procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad - incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión -, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. En este sentido, si bien es indudable que el verdadero agente del cambio va a ser, en último término, cada profesor o cada profesora en su aula, su acción se va a ver facilitada y reforzada (o en su defecto inhibida), por las características de su centro. A este respecto cabe recordar que, diversos trabajos sobre mejora escolar (Stoll y Fink, 1999; Murillo y Muñoz Repiso, 2002; Ainscow, 2005; AA.VV.,2005), han puesto de manifiesto que ésta no se producirá al menos que se impacte positivamente sobre tres niveles básicos de los centros escolares: lo que podríamos llamar, *sensu estricto*, el nivel o *sistema centro*, que tiene que ver propiamente dicho con su *cultura*, su proyecto educativo y su organización (Hargreaves, 2003; Lobato, 2001); el nivel de *grupos de trabajo y de coordinación*, referidos a aquellos que habitualmente funcionan para facilitar la puesta en marcha de las distintas iniciativas o programas que abordan los centros, y en el que cabe incluir también las estrategias de colaboración intra e intercentros y de participación de la comunidad educativa (Ainscow y West, 2006) y, en tercer lugar, el nivel o sistema aula que también podríamos denominar *ambiente próximo de aprendizaje*, en el que es central, como señalaba más arriba, el trabajo del profesor de aula (Hopkins, West, Ainscow, Harris y Beresford, 2001). En las *escuelas con una orientación inclusiva consistente* estos tres niveles de actividad se apoyan mutuamente a la hora de facilitar, iniciar y mantener las innovaciones y en cada uno de ellos es posible reconocer una serie de *condiciones internas* que intervienen a la hora de hacer factible, a la larga, el buen funcionamiento del centro y el logro de sus prioridades. Estas condiciones tienen que ver con elementos de distinta índole y con formas de trabajar que, en su conjunto, hacen a los profesores sentirse más capaces para realizar su trabajo (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Giné, 2006). Entre las condiciones más relevantes se encuentran las siguientes:

- ❖ El reconocimiento de la importancia de las actividades de *supervisión y reflexión* rigurosa sobre la propia práctica.
- ❖ La capacidad de llevar a cabo una *planificación colaborativa*.

- ❖ El apoyo a las actividades de *formación permanente* del personal del centro vinculadas con la mejora de las propias condiciones y con los problemas concretos de la práctica.
- ❖ La existencia de un claro *liderazgo* en el centro, tarea que corresponde no sólo a los equipos directivos, sino al conjunto del personal.

A este respecto hay que resaltar que esta dimensión procesual de la inclusión y su componente temporal – *el cambio lleva tiempo*-, así como el hecho de que, en esencia, sea una “*historia interminable*”- los procesos de inclusión y exclusión educativa mantiene una relación dialéctica y están en permanente tensión, de forma que, por ejemplo, no pocas veces se avanza en la inclusión educativa de algunos alumnos y se retrocede en la de otros -, resulta una fuente asociada de tensión que contribuye a configurar el último de los aspectos definitorios de la inclusión, cual es su *carácter dilemático* (Norwich, 1993; Dyson & Millward, 2000).

- En efecto, a poco que reflexionemos al respecto resulta evidente que la aspiración por una educación más inclusiva es todo menos sencilla. Más bien resulta una empresa *compleja* (como la propia sociedad en la que nos desenvolvemos), *incierto*, *sujeta a fuertes conflictos de valor* y, por lo tanto, muy *contradictoria* y *paradójica*. Como nos recuerdan Dyson & Millward, (2000, p. 159 y siguientes), aspiramos a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero también bien adaptada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz, haciéndolo en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan necesitar, para lo cual necesitamos tener disponibles recursos, medios y personas especializadas, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que con suma frecuencia con ellos se generan procesos de etiquetación, y discriminación de los implicados. En este marco las adaptaciones del currículo que pueden ser beneficiosas para algunos, pueden también perjudicar, en cierto grado, a otros que no las necesitan, y contenidos escolares socialmente valorados por la mayoría, pueden entrar en abierto conflicto con otros valores culturales presentes en el centro, tanto entre el alumnado como entre el propio profesorado. No menos incierto y difícil resulta señalar con nitidez la frontera entre conductas que responden a la intrínseca diversidad del alumno y que por lo tanto deban de ser “respetadas” y las que resultan “problemáticas” y seriamente perjudiciales para los compañeros y la convivencia escolar. En suma, una y otra vez el profesorado se ve

enfrentado a *dilemas* de distinto grado y a distinto nivel - que se configuran como la esencia de la tarea la inclusión - y que lejos de tener una respuesta técnica, única o sencilla, obligan (deberían obligar) continuamente a las comunidades educativas implicadas a dialogar, negociar y re-construir su significado en ese momento y lugar. Cuando ello se realiza en el marco de modelos democráticos participativos, donde prima el dialogo igualitario, sustentado en el valor de los argumentos y no en la posición del que argumenta, (Flecha, 1997), si bien es cierto que no podremos “desde fuera” asegurar el resultado de la deliberación, será su forma de llevarla a cabo lo que dará validez y sentido al resultado de la deliberación final (Nilholm 2006). A este respecto es importante volver a recordar que es imprescindible enriquecer ese diálogo con *la voz* de los más débiles, de los menos escuchados y más marginados – los propios niños y jóvenes vulnerables – y que por ello y para ello es necesario recoger y amplificar esa *voz a ti debida* que diría Federico Mayor Zaragoza⁷

3. Pero todavía tampoco...

Tal vez me haya extendido en demasía sobre los análisis relativos a fijar cual es la *perspectiva* sobre la inclusión educativa que subyace a mis planteamientos al respecto y cuyas fuentes primarias he dejado claramente de manifiesto pero, seguramente y con vistas al futuro, ello sea más importante que el hecho, seguramente ya percibido cotidianamente por la mayoría de la audiencia de que, como vengo anticipando, estamos lejos de la meta delineada en las páginas anteriores. En este sentido el problema que más preocupa ahora a muchos no es tanto el del “*todavía tampoco*”, pues soy el primero en reconocer que la historia de este proceso es todavía muy corta, y muy larga la de la *gramática escolar* al uso que se opone con tanta contundencia a cualquier innovación o cambio educativo sustantivo (Tyak & Tobian, 1994). Preocupa sobremanera el de que los dilemas inherentes a la tarea que nos proponemos se resuelvan con una suerte de involución hacia perspectivas que limiten de forma inaceptable el derecho de algunos alumnos y alumnas a una “*igualdad (educativa) de calidad*”, como tan bien y sucintamente han expresado Bonal, Escombra y Ferrer (2004). Al mismo tiempo participo plenamente de la postura de Parrillas (2007), cuando sostiene que seguramente una forma eficaz de ayudar al avance de la inclusión educativa sea por la vía de denunciar la exclusión y resistir activamente a las fuerzas que invitan a la exclusión:

⁷ La voz a ti debida:

“Quizás el discurso políticamente correcto – pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas - de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil, podría ser el análisis de las fuerzas internas y de los procesos de exclusión en el sistema educativo y en las escuelas. De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar es estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación...

(Parrillas, 2007, pág. 15 en el manuscrito utilizado)

Y en este sentido bien podría decirse que los datos parciales que expondré a continuación se enmarcan en esa estrategia de *denuncia de la exclusión* en sus diferentes formatos, no solamente el relativo a los lugares, con el objeto de mantenernos alerta ante los envites de las múltiples fuerzas opuestas al cambio, entre las que no debemos olvidar nuestras propias concepciones implícitas, actitudes e inercias. He de hacer explícito que no son datos que piense que pueden *generalizarse* más allá de los límites en los que fueron obtenidos – proceden, por otra parte, de distintos países y de estudios con objetivos y métodos de investigación muy dispares –, sino que a lo sumo son *instructivos*, al modo de los casos que nos presentan Ainscow et al, (2006); esto es, seleccionados por su capacidad para hacer pensar si las *perspectivas* y los hechos que reflejan pudiera ser también los que prevalecen en los contextos de quien esto está leyendo. Para su presentación, en todo caso sucinta pues el espacio disponible para ello está limitado por las características de este texto, me guiaré por las *dimensiones* relevantes del propio de inclusión definidas anteriormente y relativas a la presencia, la participación y el rendimiento, en este caso, de alumnos vulnerables por razones de discapacidad y considerados en la literatura al uso como con *necesidades educativas especiales (a.c.n.e.e)*. Advierto de nuevo, como seguramente tengamos que seguir haciendo durante mucho tiempo, que al referirnos a algunos alumnos en particular no es porque la inclusión sea algo que tiene que ver con ellos solamente, sino porque la discriminación de la que, en muchos sentidos, son objeto directo, pone en evidencia con crudeza lo limitado de nuestras convicciones. Termino o empiezo cada apartado con preguntas que al mismo tiempo que deberían ayudarnos a reflexionar sobre nuestras propias concepciones al respecto, pueden servir a investigadores y prácticos, en colaboración, a generar agendas de trabajo que contribuyan a comprender y a desenvolvernos mejor en esta complejidad que llamamos inclusión educativa.

Presencia

¿Recuerdan?:

“El principio rector de este **Marco de Acción** es que las escuelas deben acoger a **todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.... incluidos aquellos con discapacidades graves...” (UNESCO, 1994)

Sin embargo, diez años después la mayoría de los países europeos y de los que configuran la OECD (2005), mantienen lo que se ha venido en llamar un sistema de “*múltiples vías*” (“Multi-track”), EADSNE, (2003), caracterizado por una variedad de servicios y dispositivos de escolarización que van desde la integración en centros ordinarios hasta la segregación de algunos alumnos en centros de educación especial, pasando por distintas modalidades de aulas especiales permanentes o temporales. Sólo dos países europeos, Italia y Suecia, mantienen sistemas de (casi) “*una sola vía*”, pero también algunos pocos, entre los que destacan Bélgica o Suiza, están organizados con una clara “*doble vía*”, esto es, con sistemas paralelos para los alumnos sin y con necesidades educativas especiales, siendo estos últimos escolarizados mayoritariamente en centros específicos.

Si bien es cierto que en ese intervalo de tiempo y si comparamos los datos de OECD (1995) y EADSNE (2003) (ver Tabla nº 1) se aprecian en algunos casos un cierto descenso del número de alumnos segregados en centros especiales, todavía es importante el número de alumnos segregados en algunos países (entre un 20% y un 25% en bastantes casos), y seguramente, a su vez, con notables diferencias entre regiones, estados federales o comunidades autónomas dentro de un mismo país como es el caso de la Comunidad de Madrid, en España, donde la proporción de alumnos considerados con NEE y segregados en centros específicos llega a casi un 29% respecto al total de alumnos con NEE, tomando como referencia las estadísticas oficiales del curso 2002/03. (Marchesi, et al, 2003). Por otra parte no deja de llamar la atención lo difuso de una categoría (la de *alumnos con n.e.e.*), que en algunos casos comprende entre el 13% y el 17% de la población escolar (véase Finlandia o Islandia) y en otros se sitúa en poco más del 2% o 3%. Datos todos ellos que nos deberían hacernos observar con relatividad algunas de nuestras concepciones y prácticas y servirnos para retomar algunas preguntas “incómodas” para el *estatus quo* al que hacía mención Parrilla (2007): ¿Por qué en unos países es posible mayores cotas de integración que en otros? ¿Por qué en algunos casos asumimos con naturalidad que “*hay alumnos que no son de integración*” (cruda expectativa, por cierto, la que les acompaña

con vistas a su futura integración social de adultos), cuando en otros contextos ese mismo tipo de alumnado está integrado en centros ordinarios. ¿Tiene límites la integración escolar? ¿Qué estamos interpretando como “integración”; un simple asunto técnico/profesional discutible que se resuelve en función del equilibrio de fuerzas entre padres, administración, especialistas y profesorado, o un valor incuestionable y no negociable como podría ser el de la “libertad de expresión”? ¿Qué alumnos son en estos momentos más vulnerables a los procesos de exclusión⁸? ¿Debemos *sacrificar en el altar de la inclusión* (Wedell, 2002) a algunos *alumnos con n.e.e.*, aunque las condiciones para su escolarización no sean las idóneas? ¿En todo caso, es un asunto urgente o, por el contrario, “puede esperar” mientras se supone que se crean las condiciones para hacerla efectiva, y aunque para los afectados “*pasa la vida*” y se acrecienta la desesperación por el valioso tiempo perdido con vistas a su futuro como adultos con aspiraciones a disfrutar de una calidad de vida semejante a la de sus congéneres sin discapacidad? (Echeita, 2004)

Participación

Sin duda alguna la preocupación por *la calidad* de los aprendizajes y las experiencias educativas de los alumnos considerados con *necesidades educativas especiales* que están de hecho integrados en los centros ordinarios, es la que más está contribuyendo a la urgente tarea de repensar como se está llevando a cabo dicha integración escolar y con ello a cuestionarnos sobre el impacto efectivo de las políticas integradoras sobre la vida presente y futura de este alumnado. En este sentido contamos con múltiples estudios que están poniendo de manifiesto que, ciertamente, por todo el mundo hay muchos alumnos y alumnas considerados con *necesidades educativas especiales* que están “*ahí*”, escolarizados en nuestras escuelas de primaria e institutos de educación secundaria, pero con la autoestima por los suelos, sin amigos significativos, ni grupos de iguales con los que mantener una cierta relación social, al menos, de aceptación. Y, seguramente, como consecuencia en buena medida de todo ello esas alumnas y alumnos no se perciben competentes ni seguros para hacer frente a los desafíos escolares inmediatos (y por eso algunos los rehuyen de una u otra forma; rechazo escolar, disrupción, depresión,...), y no se sienten felices, aunque segura y afortunadamente para la mayoría de ellos ese sentimiento no les persiga todo el tiempo (Echeita, 2006). Su exclusión en este caso no

⁸ Todo apunta a que se trata, sobre todo, de aquellos considerados con problemas emocionales y de conducta, ante los cuales buena parte del profesorado se siente muy desconcertado pues, como bien señala Marchesi (2004) si bien es cierto que son alumnos que sufren no deja de ser cierto también que pueden dañar a otros.

está, entonces, directamente vinculada a un lugar (dentro o fuera de la escuela ordinaria), sino a *cómo se sienten, a su bienestar emocional y social* (López, 2005). Su experiencia es lo que se ha venido en llamar una “integración excluyente” o una “exclusión invisible” a los ojos de quien no quiere ver lo que tiene frente así. (Gentile, 2002; Messiou, 2006).

Así lo han puesto de manifiesto, por ejemplo, varios estudios analizados por Piel (2006) en un reciente número temático (vol 22, nº1) de la *European Journal of Special Needs Education* sobre la posición social de los *alumnos con n.e.e.* en la escuela regular y en el que tres equipos de investigación de Noruega, Alemania y Holanda, utilizando técnicas sociométricas para describir la posición social de *alumnos con necesidades educativas especiales* integrados en centros ordinarios, comparada con la de compañeros *sin n.e.e.* en sus propias clases, han aportado nuevos datos empíricos que confirman que la mera integración no conduce automáticamente a más contactos sociales y amistades entre alumnos con y sin necesidades especiales. Los estudios de Noruega y Alemania, en particular, muestran que la posición social de estos alumnos dista mucho de ser la deseada. El estudio Holandés muestra resultado algo más positivos en lo referido al grupo de niños más pequeños, pero otros estudios anteriores referidos a niños holandeses más mayores mostraban datos coincidentes con los que se observan en los trabajos de alemanes y noruegos. En este marco resulta bastante desconcertante los datos procedentes de Noruega si tenemos en consideración que, a diferencia de Alemania y Holanda, Noruega es uno de los países “pioneros” en las políticas de integración, lo que debería hacer esperar que el profesorado, los padres y el propio alumnado debería de estar más acostumbrado, tener mejores actitudes y estar mejor preparado para trabajar y convivir con el *alumnado con necesidades especiales* en los centros y las clases regulares. Sin embargo los datos obtenidos en los tres estudios no apoyan esta expectativa. Los tres trabajos abordaron también datos y análisis sobre condiciones relevantes para la posición social de los alumnos (problemas de conducta, habilidades sociales de los alumnos en cuestión, y contexto de escolarización entre otras), que ahora no voy a resumir pues a los efectos de este texto lo que me parece más significativo es hacerme eco de las conclusiones comunes que el profesor Pijl (2006), obtenía de este estudio transnacional:

“La posición social de algunos de los alumnos con necesidades especiales estudiados debe de ser vista como preocupante. Comparados con sus compañeros, se enfrenta a un mayor riesgo de ser rechazados. Es muy fácil culpabilizar a la integración por esto. Pues alumnos con problemas conductuales en colegios

específicos también son rechazados en un grado similar. ...La enseñanza de habilidades sociales no es un camino fácil ni unívoco para mejorar la situación. ...Por otra parte es muy desconcertante el caso de Noruega por el efecto esperado de su larga experiencia en el campo de la integración ... y el caso holandés ha permitido observar que profesores y padres tiende a sobreestimar la posición social de este alumnado en comparación con los datos aportados por el análisis sociométrico y por asesores independientes, lo que les conduce a subestimar las dificultades que los alumnos tienen a la hora de establecer una posición social aceptable en la escuela y, por lo tanto, a no prestar la suficiente atención cuando se necesita una intervención al respecto.... Pijl (2006, pp.4 y5)

Los trabajos referidos se refieren a alumnos y alumnas con necesidades especiales de edades comprendidas entre 5.7 y 13 años, esto es, dentro de lo que cabría considerar educación primaria y primeros años de secundaria. Pero hace ya tiempo que muchos países tienen cohortes de *alumnos con n.e.e.* que han transitado ya por toda la educación secundaria obligatoria y, algunos también, por la postobligatoria (bachillerato o similar). En este sentido todos los datos que manejamos nos hacen pensar que la situación social y en general, el grado de participación y bienestar emocional en los grupos de mayor edad están siendo peores que lo observado en edades anteriores (Montiel, 2002; Echeita y Jiménez, en prensa). También es una de las conclusiones que parece desprenderse con claridad de los datos procedentes de un proyecto de investigación en desarrollo dirigido a conocer la opinión de expertos y personas con experiencia de las organizaciones representativas de personas con discapacidad sobre el desarrollo del proceso de inclusión educativa en España (Echeita, Verdugo, Simón, González, Sandoval, Calvo & López 2007⁹)

⁹ El proyecto titulado “*La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde el punto de vista de la organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad*” ha sido financiado por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) de España, y acordado en el marco del convenio de colaboración entre el MEC y el Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). El equipo investigador está integrado por: Dirección y coordinación Gerardo Echeita (UAM) y Miguel Angel Verdugo (USAL) Equipo de investigación: Cecilia Simón (UAM) Francisca González (USAL) Marta Sandoval (UAM) Isabel Calvo (USAL) Mauricio López (UAM). En una primera fase, de la que proceden los datos parciales reflejados en este texto se ha realizado un trabajo de encuesta, con una muestra final de 260 personas representativas de las principales organizaciones de personas con discapacidad en España y procedentes del conjunto de Comunidades Autónomas del Estado. En esencia, en la citada encuesta se ha preguntado solamente por la situación de los alumnos y alumnas con n.e.e. integrados en centros ordinarios así como sobre variables y condiciones del contexto relevantes para la comprensión de la calidad de dicho proceso.

De ese estudio quiero traer a colación solamente algunos datos referidos a esta faceta de la *participación* que estoy analizando. Empezaré por aquellos que reflejan la variación a la pregunta: *Las familias de nuestra organización creen que sus hijos se sienten bien tratados por sus compañeros*. Mientras que en Educación Infantil (EI 0-3/3-6 años de edad) y en Educación Primaria (EP, 6-12 años de edad), en torno al 80 % de la muestra se muestra *de acuerdo o muy de acuerdo* con esa afirmación, en Educación Secundaria Obligatoria (ESO, que comprende entre los 12 y los 16 años de edad) ese porcentaje baja al 55%, situándose en Bachillerato o Formación Profesional (BACH/FP, 16-18 años) en torno al 61%. Cuando se les pregunta a los encuestados directamente por el hecho de si *consideran que los hijos de sus representados están terminando las distintas etapas respectivas con una buena autoestima*, los resultados vuelven a mostrar diferencias significativas. En E.I. en torno a un 70% están *de acuerdo o muy de acuerdo* con esa afirmación; en E.P. el porcentaje afirmativo al respecto ya sólo alcanza al 56%, mientras que en ESO desciende significativamente a un 38% , repuntando en BACH/FP hasta un 49%. Finalmente cuando se le ha preguntado a los encuestados si consideran que los hijos integrados de sus asociados tienen *Amigos* en el centro escolar, las respuestas vuelven a poner de manifiesto el mismo patrón descendente en cuanto a la valoración de ese aspecto: En E.I el 82% de la muestra está *de acuerdo o muy de acuerdo* con ese hecho. En EP el porcentaje desciende ya al 73% Pero en ESO ya solamente un 54% afirma ese hecho. De nuevo en BACH/FP se aprecia un aumento de la proporción hasta un 62%. Entiendo que a nadie se le escapará que estos aumentos apreciables en Bachillerato/Formación Profesional guardan estrecha relación con el hecho de que se trata, sobre todo, de alumnos procedentes de los grupos referidos a discapacidades físicas o sensoriales y que han sido capaces de superar con éxito la ESO, lo que sin duda dice mucho de su determinación y las de sus familias, habida cuenta del contexto escolar adverso en el que, por lo general, viene desarrollándose su escolarización en España..

En definitiva, como ya se apuntaba en otros estudios similares a éste (Marchesi et al, 2003; Echeita, 2006 b), hay serios indicios para pensar que seguramente un importante porcentaje de *alumnos con n.e.e.* integrados en centros ordinarios **no están satisfechos con su vida y están tristes**¹⁰. Y cuando se está triste es difícil encontrar motivación y

¹⁰ “Infelicidad” que no sólo atañe a este colectivo sino también al conjunto de alumnos escolarizados, como señala por su parte el profesor Gimeno (2004, p. 184) con datos procedentes del estudio de UNICEF (1999) *La voz de los niños*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

ganas para aprender, y es más fácil desarrollar comportamientos de evitación del fracaso escolar (falta de atención, conductas disruptivas, desapego escolar etc.), lo cual será percibido por algunos como “incapacidad” para aprender, reforzándose así, en no pocas ocasiones, la expectativa de que los *alumnos con n.e.e.* no pueden aprender a cuenta de sus dificultades personales y creando un círculo vicioso del que resulta muy difícil escapar. Los efectos de esta tristeza junto con las actitudes que perciben muchos de ellos a su alrededor también tiene devastadoras consecuencias sobre los propios *alumnos con n.e.e.*, como ha recogido con precisión Vlachou (1999), citando un trabajo de Karagiannis (1988):

“Los niños no discapacitados han estereotipado a sus compañeros discapacitados como menos seguros de sí mismos, menos atractivos académicamente hablando y más problemáticos en lo que a su comportamiento se refiere, así como menos felices y conformistas, más retraídos, con una mayor necesidad de supervisión y peores compañeros. Etiquetar a las personas según la caracterización precedente tiene un serio impacto sobre sus vidas. Estas se perciben a sí mismas como seres inútiles para la sociedad; y devaluándose socialmente por medio del uso de estigmas, reducimos sus posibilidades de participar en la comunidad y demostrar que no son tal y como sus estigmas los han caracterizado. Por lo tanto, se ven implicadas, sin querer, en un círculo vicioso, pues un cambio de actitudes en los otros no puede lograrse sin que se de la interacción necesaria” (Vlachou, 1999, p. 68).

¿Qué aspectos de las políticas educativas nacionales, locales y de centro limitan las posibilidades de participación de este alumnado en esta controvertida etapa de la educación secundaria? ¿Qué métodos válidos, fiables y ecológicos tenemos para conocer el grado de bienestar emocional que están experimentando nuestros alumnos y qué medidas resultan eficaces para tratar de paliar las situaciones poco satisfactorias? ¿Pudieras ser que a cuenta de las dificultades objetivas que supone la participación en esta y en otras etapas, estaremos proclives a “recalibrar” la integración/inclusión educativa en los términos que Carrión (2001) primero y después otros (Montiel, 2002; Echeita y Jiménez, en prensa) resumían así: “¿la inclusión?; sí claro, pero... no para todos, no todo el tiempo y sí puede ser no en mi centro, ni en mi aula...y sobre todo no para algunos alumnos con según que tipo de discapacidad.?”

<http://unicef.org/espanol/voces/voces3/encuesta.htm> Según dicho estudio en América Latina, España y Portugal, el sentimiento de infelicidad es frecuente entre los menores. No se siente felices el 30% de los niños de América Latina y el 19% de los de la Península Ibérica. En un 42% de los casos, el rendimiento escolar es la causa de dicha insatisfacción.

Rendimiento

Como hemos visto al hablar de participación la categoría de *alumnos con necesidades educativas especiales* está bien asentada en la mayoría de los países y se utiliza como procedimiento para garantizar la provisión de recursos específicos que requieren, así como para organizar su ubicación escolar en centros regulares o específicos. Sin embargo, ¿sabemos cuantos alumnos considerados con *necesidades educativas especiales*, aprueban o suspenden los correspondientes ciclos escolares? ¿Cuál es su tasa de repetición o de fracaso escolar? ¿Cuáles son las áreas del currículo en las que, en cada caso, tienen más dificultades? En definitiva, ¿cómo sabemos si su rendimiento es óptimo, en función de sus características y de los apoyos que deberíamos prestarles diferencialmente teniendo en cuenta sus necesidades educativas? Las respuestas a muchas de estas preguntas es; no lo sabemos. Y ¿entonces cómo adaptar e individualizar adecuadamente las propuestas del currículo que precisan, sin que se conviertan en una simple tarea de empobrecimiento, respecto al que cursan sus iguales sin *necesidades especiales*? En paralelo a estas cuestiones otras no menos importante, también relativas al rendimiento escolar, han cruzado y condicionado de forma permanente el debate sobre la inclusión educativa: ¿rendirán más los alumnos en centros especiales que en los ordinarios? ¿afectará negativamente la presencia de *alumnos con n.e.e.* el rendimiento escolar de sus compañeros sin *n.e.e.*? o como muchos hemos defendido ¿se benefician en su rendimiento los alumnos *sin n.e.e.* del hecho de que en sus clases haya compañeros **con n.e.e.**?

Como señalé anteriormente no está entre los objetivos de este texto analizar y aportar datos sobre todas estas preguntas, sino aportar algunas evidencias con capacidad para promover, en cierto grado, el cuestionamiento de nuestras concepciones y prácticas sobre esta variable que ahora analizo. En este sentido quiero referirme en primer lugar al trabajo de los suecos Isaksson, Lindqvist & Bergston (2007) sobre el análisis de Planes Educativos Individuales IEPs, en su país. En Suecia, como en la mayoría de los países con una legislación “moderna” en educación especial¹¹, es obligatorio establecer durante la educación obligatoria dichos planes individualizados para los alumnos considerados con necesidades educativas especiales. Dichos planes deberían contener información sobre la situación escolar de los alumnos y sus necesidades educativas específicas, así como sobre

¹¹ En España, como en Suecia, el equivalente de los IEPs se estableció en 1995, en este caso en el marco del desarrollo normativo de la Ley General de Organización del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, bajo la denominación de Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs)

su rendimiento y sobre los elementos del currículo (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, organización escolar y evaluación), que permitan tomar decisiones relevantes sobre las ayudas pedagógicas (vinculadas al currículo que le corresponde) pertinentes en cada caso. El trabajo de Isaksson et al (2003 p.75), tenía como objetivo analizar cómo se definían y describían en su caso las necesidades educativas especiales y qué ayudas y medidas de apoyo adoptaban las escuelas, en una muestra de *alumnos con n.e.e.* en el tercer, sexto y noveno año de su enseñanza obligatoria, en una municipalidad al norte de Suecia. Podría decirse que en su estudio intentaban discernir bajo que *perspectiva educativa* se definían los problemas descritos en los alumnos en cuestión y las medidas de intervención propuestas por los centros. Para gran estupor, seguramente, de todos los que siempre hemos pensado que los países europeos nórdicos (Suecia, Noruega, Dinamarca...) deberían estar claramente *un paso más allá del resto*, habida cuenta de su larga tradición y experiencia acumulada al respecto, los resultados de este modesto pero instructivo estudio ponían de manifiesto que las dificultades para aprender eran fundamentalmente atribuidas a las limitaciones y características de los alumnos (*perspectiva individual o esencialista*) y que, en consonancia con ello, las ayudas pedagógicas propuestas (intervención) se orientaban en la misma dirección, esto es, hacia rehabilitar o compensar tales déficits. No menos sorprendente era también el hecho encontrado de que un número significativo de tales IEPs, estaban hechos sin el conocimiento de los padres de los alumnos implicados, de forma que muchos de ellos ni siquiera sabían que su hijo tenía un IEP. El trabajo se realizó sobre 45 IEPs, de una muestra potencial de 113, pues muchos centros *¿declinaron?* la invitación que recibieron de los investigadores para participar en este estudio, lo que nos debe hacer preguntarnos si dicha *documentación oficial* deben de ser accesibles (con todas las restricciones necesarias sobre la confidencialidad de datos personales) a la investigación y al debate público de forma que permitan análisis estadísticos válidos, entre otros aspectos, sobre el rendimiento efectivo de estos alumnos y para asumir, por quien proceda, las responsabilidades que se deriven de aquello que pudiéndose haber realizado para favorecer la inclusión educativa de este alumnado, quedó relegado en el baúl de las buenas intenciones. En sus conclusiones parece que los autores del estudio venían a coincidir también en algo próximo al “*ya no, pero todavía tampoco*”:

“La clara orientación individual de las descripciones de las dificultades de los alumnos y de las acciones (intervenciones) de los IEPs, ilustra como las viejas tradiciones de la educación especial todavía permanecen dentro del sistema educativo sueco....Los “problemas escolares” (que estos alumnos generan *sic*),

siguen viéndose como problemas con los alumnos, no de la escuela..... si bien los pocos casos analizados en los que el contexto social emerge como el principal factor detrás de los problemas de los alumnos representan un *repensar* la tarea educativa en términos del modelo social de la discapacidad.”

Isaksson, Lindqvist & Bergston (2007, p. 89)

Al margen de la discusión sobre cómo deberían ser los IEPs o sus homólogos en el resto del mundo (qué contenidos deben incluir, quién debe participar en su elaboración, cada cuánto tiempo deben revisarse, cómo de accesibles debe de ser a la opinión pública, etc.), y sobre si realmente resultan funcionales – o bajo qué condiciones - para garantizar una intervención educativa que promueva la inclusión de los alumnos que los necesitaran, la cuestión de fondo que debemos explorar es cuál es la relación entre rendimiento e inclusión educativa: ¿Existe una relación de algún tipo entre ambas dimensiones? ¿Pueden las escuelas ser altamente exitosas en cuanto al rendimiento de todos sus alumnos y ser al mismo tiempo inclusivas? Por ello me pareció de nuevo *instructivo* el estudio de Farell, Dyson Polat, Hutcheson & Gallannaugh (2007), llevado a cabo en el Reino Unido para explorar dicha relación en el contexto de escuelas regulares u ordinarias. La metodología utilizada combinaba análisis estadísticos, realizados sobre datos del año 2002 procedentes de una base nacional de reciente creación (la *NPD, National Pupil Database*), y una serie de estudios de caso realizados sobre centros considerados “inclusivos”. Quiero resaltar, en primer lugar, la importancia de la existencia de dicha base de datos que combina datos a nivel individual de los alumnos referidos a rendimiento académico (en las pruebas de evaluación nacional que se realizan regularmente en UK), con características biográficas relevantes a los efectos educativos (tipo de centro al que asisten, género, grupo étnico, si esta en el grupo de alumnos que tienen gratuito el comedor escolar (*Free School Meals*) y si tienen el reconocimiento de ser considerados *alumnos con necesidades educativas especiales*). Seguramente este asunto del uso y utilidad las categorías diagnósticas es uno de esos *dilemas* de imposible solución que afectan al debate sobre la inclusión educativa. En efecto, cómo muchas veces se ha señalado, se es consciente de que la utilización de etiquetas y categorías – como la de *alumnos con n.e.e-* condiciona enormemente las expectativas de los actores educativos y tiende, a la larga, a reforzar la *perspectiva individual* que pretendemos superar desde hace tiempo y que tan nefastos efectos ha tenido y tiene sobre su calidad de vida presente y futura (Echeita, 2007). Pero al mismo tiempo parece contraproducente eliminarlas, pues resultan ser una forma rápida y manejable para tratar de hacerse con un conocimiento de la envergadura de la tarea (¿de cuantos alumnos

hablamos?, ¿donde están?), así como para conocer algunas de sus características (las que se vinculan genéricamente con el tipo de discapacidad que experimentan) y, sobre todo, para movilizar los recursos de distinto tipo necesarios para tratar de hacer efectiva y de calidad su educación escolar (profesorado, auxiliares, ayudas técnicas, eliminación de barreras arquitectónicas y para la comunicación, etc.). En este sentido soy de la opinión de que mientras resolvemos o superamos este dilema, lo que no tiene sentido alguno es que utilicemos esa categoría para algunos análisis (dónde están escolarizados, cuántos son, etc.) y no para otros análisis igualmente relevantes, entre los cuales tiene particular importancia el del *rendimiento*, en los términos que aquí estoy planteando y en aras a promover una educación más inclusiva en todas sus acepciones.

El trabajo en cuestión exploraba de forma precisa dos preguntas fundamentales: ¿Hay alguna evidencia de que los centros escolares más inclusivos (considerando como tales a los efectos del estudio a aquellos con una mayor proporción de *a.c.n.e.e.*), lo hacen mejor o peor que los menos inclusivos, en términos de rendimiento académico? ¿Que hacen los centros inclusivos que consiguen altos rendimientos en su alumnado, en qué se diferencian de aquellos que no consiguen buenos rendimientos? En la medida que este texto ya va siendo demasiado largo para los objetivos que lo enmarcan, me referiré solamente a los resultados y la discusión que se vinculan a la primera pregunta, dejando al lector con la tarea de revisar por sí mismo los que tienen que ver con la segunda. En este sentido los análisis realizados por Farrel et al (2007, p. 141 y siguientes) si bien reflejan una pequeña, pero estadísticamente significativa relación negativa entre *inclusividad* y *rendimiento* (los alumnos en escuelas más inclusivas, tienden a obtener un rendimiento algo inferior al de los estudiantes en centros menos inclusivos, relación que resulta algo más acusada en secundaria que en primaria) - cuando se analizan solamente los datos procedentes de la NPD- , tomados éstos conjuntamente con los de los estudios de casos, les llevan a afirmar que **no** existe ninguna evidencia convincente de que la inclusión – en los términos en los que fue definida en el estudio: presencia de alumnos con n.e.e. – impacte negativamente sobre el conjunto de los niveles de rendimiento de las escuelas. Estos resultados tienen, no obstante, un importante corolario que Farrel et al (2007) no eluden explicitar, y es que tampoco existe la relación en sentido inverso, esto es, que la inclusión tenga un impacto positivo sobre el rendimiento, una afirmación que frecuentemente se ha defendido y repetido por muchos (yo mismo, Echeita, 2006), en términos parecidos a como los formulara Skritic (1991): que la inclusión podía ser “*el camino de la excelencia*”. Los datos

de este estudio, insisten, no permiten sostener esa afirmación y por lo que al mismo se refiere, inclusión y rendimiento deben de ser vistos como factores independientes el uno del otro. Uno y otro análisis deben tomarse, no obstante, para reforzar una cuestión importante, cual es que estos datos pueden ayudar a disipar las reticencias y ansiedades que muchos políticos y prácticos ven en lo que se refiere al objetivo de promover las políticas dirigidas a incrementar la inclusión educativa, pues como se viene mostrando, inclusión y rendimiento no son procesos que, al menos cuando se analizan desde una perspectiva macrosistémica, interfieran entre si, lo que no significa que dicha relación (sea en términos tanto negativos como positivos), pueda existir en algunas escuelas o aulas determinadas. Todo ello a lo que debe conducirnos es,

“ A la obligación por parte del profesorado, de los equipos directivos y de los responsables de tomar decisiones en materia de política educativa, de observar, analizar y seguir de cerca y cuidadosamente los impactos de estos factores en cada caso particular, lo que hemos llamado la *ecológica de la inclusión*¹², de forma que esta pueda mantenerse. Estas tareas, sugerimos, llaman a la realización de una evaluación cuidadosa de las evidencias y de las estrategias y políticas seguidas al respecto. Mientras que los genuinos debates sobre estas cuestiones de principios son esenciales y en tanto que los conflictos sobre tales principios son inevitables, las aseveraciones desinformadas y sin soporte empírico que con frecuencia emergen en este campo, sirven solamente para oscurecer el tema”

Farrel et al (2007, p. 143)

Alguien ha dicho que “*estamos en la prehistoria del tiempo*” y, por esa razón, quiero pensar que mas adelante se llegue a reconocer que, efectivamente, estos años entre finales del siglo XX e inicios del siglo XXI fueron también, a los efectos del juego metafórico que vengo utilizando, como los del “*ya no, pero todavía tampoco*” del final de siglo XIX vienés. Esperemos que el comentario se haga desde una sociedad postmoderna que haya sido capaz de comprometerse firme y sostenidamente con sus valores declarados y, por lo tanto, de haber cambiado de manera profunda el estado de

¹² Al hilo del análisis sobre lo difícil que resulta para el profesorado en general, acometer los procesos de inclusión de los *alumnos con n.e.e.* asociadas a problemas emocionales y de conducta, los autores plantean la idea de que el éxito de la inclusión, como el de otros procesos, esta ligado al contexto, al *equilibrio ecológico*, en el que se desarrolla. Y si es cierto que, por ejemplo, algunos centros y profesores se han mostrado significativamente exitosos a la hora de trabajar con ese grupo de alumnos, no hay que pensar que dicha capacidad sea permanente o insensible a los cambios en su realidad, de forma que el equilibrio ecológico que en un momento determinado pueden estar manteniendo entre necesidades de los alumnos y respuestas educativas, se pueda perder rápidamente a cuenta de, por ejemplo, la retirada de un asistente escolar dedicado a este alumnado, o a cuenta de la incorporación de un alumno mas problemático o por el aumento de la presión sobre los resultados de la escuela. Esta perspectiva ecológica sobre la inclusión debería

insatisfacción que hoy apreciamos en muchos aspectos del proceso de inclusión educativa. Para ello habremos de *ponernos en movimiento* y vencer, en primer lugar, nuestra propias inercias pues, como dijo en su momento el cantante José Alfonso, autor de la canción de *Grândola vila morena*, emblema de la revolución portuguesa de 1975;

“Cuando la gente para, hay una especie de pacto con el enemigo, tanto en el campo político, como en el campo estético o cultural. Y, a veces, el enemigo somos nosotros mismos, nuestra propia conciencia y las coartadas de las que nos servimos para justificar la modorra, y el abandono de los campos de lucha”. *El País*, 9/8/08, p. 14

También habrán de articularse de manera singular y creativa muchos ingredientes educativos y personales que hoy ya conocemos con bastante precisión. En este sentido he aprendido del profesor Booth (2006) y de otros (Escudero, 2006), que seguramente el más importante de todos ellos es el que se refiere a la tarea de devolver a la profesión docente su carácter moral, dotándola de una sólida fundamentación ética, pues como el primero nos enseña, son nuestros valores (equidad, fraternidad, igualdad, responsabilidad, compasión,...), los que, al mismo tiempo que nos impulsan, nos reconfortan cuando el sendero de las innovaciones educativas para tratar de llevarlos a la práctica se hace más empinado de lo previsto.

Referencias

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea (2001, 3ªed).
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para la mejorar las instituciones escolares* (trad. de P. Manzano). Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G., & West, M. (2001) *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Morata
- Ainscow, M.; Beresford, J; Harris, A.; Hopkins, D., & West, M. (2001) *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Morata
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge
- Ainscow, M & West, M. (2006) *Improving Urban schools. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

de estar particularmente presente en los responsables de tomar decisiones; directivos, asesores psicopedagógicos, autoridades locales y nacionales.

- AA.VV(2005) Trabajos del Congreso internacional sobre eficacia y mejora escolar. ICSEI. Barcelona. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf. Consultado el (18 de agosto de 2007).
- Ballard, K. (Ed.) (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- Bonal, X.; Escombra, M.A. & Ferrer, F. (2004) *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Ed. Mediterrània
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. & Ainscow. M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. de A.L. López, D. Durán. G. Echeita, C. Giné, E. Miquel & M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva consorcio.educacion.inclusiva@uam.es. 2002].
- Booth, T., Nes, K. & Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Carrión, J.J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A & Millward, A.(2000).*School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman
- EADSN (2003). *Special education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 european countries*. Middefart: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org>
- Echeita, G. (2004) ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 12(2), <http://ice.deusto.es/rinace/vol2n2/Echeita.pdf>
- Echeita, G. & Verdugo, M.A. (Eds) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeita, G. (2006a) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2006b). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007) La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el reto de su inclusión social. En L. Cayo Pérez & R de Lorenzo *Tratado sobre discapacidad*. Madrid: Aranzadi y Tomson
- Echeita, G & Jiménez, D.(en prensa).Un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y social de alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad intelectual en IES de la Comunidad de Madrid. *Siglo Cero*.

- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó
- Escudero, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42
- Farell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Huteson, G. & Gallannaugh, F. (2007) Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (2), 131-146
- Flecha, R. (1994) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- Giné, C. (2006) El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva En C.Monereo & J.I. Pozo. *La practica del asesoramiento educativo a examen*. (pp 89-100). Barcelona: Graó
- Hargreaves, A. (2003) Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado (Trad. cast. Pablo Manzano) Madrid: Morata
- Isaksson, J.; Lindqvist, R. & Bergston, E. (2007) School problems o individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden *European Journal of Special Needs Education*, 22, (1), 75-92
- Lobato, X (2001) *Importancia de la cultura escolar para las escuelas inclusivas*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Tesis doctoral inédita
- López, F. (2005) *La promoción del bienestar personal y social* Madrid: Pirámide
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza
- Marchesi, A.; Martín, E.; Echeita, G; Babío, M.; Galán, M.; Aguilera, M.J. & Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid <http://www.dmenor-mad.es>
- Messiou, K. (2006) Conversations with children: making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 39-54
- Mitler, P. (2000) *Working towards inclusive education: Social Contexts* Londres: David Fulton
- Montiel, L. (2002) *Análisis de la puesta en marcha del programa de integración en los centros públicos de educación secundaria de Madrid. El papel del departamento de orientación en su desarrollo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral inédita
- Murillo, J & Muñoz Repiso, M: (2002) *La mejora en la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/MEC
- Nilhom, C. (2006) Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21, (4), 431-446
- Norwich, B.(1993) Ideological dilemmas in special needs education: practitioner's view *Oxford Review of Education*, 19, (4), 527-546
- Stoll, L & Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro
- OECD (1995) *Integrating students with special educational needs into mainstreaming schools*. Paris: OECD.

- OECD (2005) *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: statistics and indicators*. Paris: OECD
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton & F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (pp 19-36) Dordrecht: Springer
- Parrilla, A & Susinos, T. (Coord.) (2004) *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: orígenes, formas, consecuencias e implicaciones para la formación*. Informe final del proyecto de investigación. Madrid: Instituto de la Mujer.(disponible en formato PDF en la Web del Instituto de la Mujer)
- Pijl, S.J. (2007) Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (1), 1-6
- Pozo, J.I. (2006). Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Skrtic, T.M. (1991). Students with special educational needs: Artefacts of the traditional curriculum En M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools For All* (pp. 20-42) Londres: Fulton.
- Tyack, D. & Tobin, V. (1994). The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vaughan, M. (2002). An Index for Inclusion *European Journal of Special Needs Education*, 17(2) 197-201.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Wedell, K. (2002) All teachers should be teachers for special needs; but is it possible? *British Journal of Special Education*, 29,(3), 151-151

Tabla nº 1, Comparativa europea respecto al porcentaje de alumnos con NEE respecto a la población total de alumnos y con respecto a su escolarización en centros segregados

	PORCENTAJE DE ALUMNOS CON N.E.E. (Evans,95 Meijer, 2003)		PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CENTROS SEGREGADOS (Evans, 95 Meijer, 2003)	
AUSTRIA	2'55	3,2	2'55	1,6
BELGICA (F)	3'08	4'0	3'08	4'0
BELGICA (NL)		5'0		4'9
DINAMARCA	13'03	11'9	1'63	1'5
FINLANDIA	17'08	17'8	2'82	3'7
FRANCIA	3'54	3'1	3'28	2'6
ALEMANIA	7'0	5'3	3'69	4'6
GRECIA	0'86	0'9	0'38	< 0'5
ISLANDIA	15'71	15'0	1.29	0'9
IRLANDA	1'45	4'2	1'67	1'2
ITALIA	1'27	1'5	SD	< 0'5
LUXEMBURGO		2'6		1'0
HOLANDA	3'63	2'1	3'63	1'8
NORUEGA	6'0	5'6	<0'7	0'5
PORTUGAL		7'0		0'5
SUECIA	1'60	2'0	1'03	1'3
SUIZA	4'90	6'0	4'90	6'0
REINO UNIDO	1'85	3'2	1'3	1'1
ESPAÑA	2'03	3'7	1'03	0'4