



Iguals i diferents Educació inclusiva i diversitat al municipi

“Educación inclusiva. Dimensiones, naturaleza y desafíos para los centros escolares y más allá de las puertas de la escuela”

1. Introducción. ¿Podemos vivir juntos?

Los responsables de este *Foro* se han planteado, con gran acierto y coherencia, a mi entender, la necesidad de reflexionar sobre un principio (¡y una realidad!), sobre el que seguramente están oyendo hablar y discutir a muchos actores educativos en su territorio - “la educación inclusiva” -, y ante el cual los municipios no pueden quedar al margen, pues es evidente que estos también son agentes educativos de primer orden, por si mismos o en colaboración con otros. En efecto, no creo necesario insistir en el hecho de que las *influencias educativas* sobre el desarrollo humano, no solo acontecen en *contextos formales* (“la escuela”, en un sentido amplio del término), sino también en otros de carácter *no formal o informal*, siguiendo una distinción ya clásica al respecto. Es más, estas influencias “no formales” son cada vez de mayor importancia, en buena medida, por el efecto que las tecnologías digitales de la información y la comunicación están teniendo a la hora de *alargar y ensanchar* durante la vida de las personas las oportunidades de aprender. Esto es lo que algunos expertos están llamando con gran acierto “una nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013).

En este contexto me propongo organizar esta ponencia sobre la *educación inclusiva* alrededor de algunas preguntas básicas, cuyas respuestas nos puede ayudar a asimilar su significado y alcance, entender mejor los argumentos que nos llevan hacia ella, así como comprender su naturaleza y la de los enormes *desafíos* que su implementación nos plantea a todos los que, querámoslo o no, somos parte de esta nueva *ecología de la educación y el aprendizaje*. Ya anticipo que lo sustantivo y más importante de todas esas preguntas/respuestas alrededor de la educación inclusiva, es que de lo que vamos a hablar es de un asunto de *carácter político* que versa sobre el *proyecto de sociedad* en el que queremos vivir (Echeita, 2013; Slee, 2012).



Con relación a ese *proyecto social* una dimensión, sin duda alguna muy relevante, tiene que ver con la pregunta de Alain Touraine (2005) “¿Podremos vivir juntos?” y que debemos completar con otra igualmente incómoda; ¿cómo queremos hacerlo? ¿De forma que se garantice la equidad y el respeto a la diversidad humana en un marco de derechos y deberes compartido?, o ¿mirando indiferentes hacia otro lado ante las injustas desigualdades tantas veces asociadas a factores como el género, el origen social, la capacidad, la orientación afectivo sexual o *el territorio* donde uno vive?. Según sea de clara, y contundente la respuesta que el cuerpo social dé a estas preguntas, así será de claro y contundente el mandato que recibirá “la escuela”, y otros agentes educativos, para que su acción educativa sea coherente con el horizonte social señalado.

No creo que nadie se extrañará si digo que el mandato recibido por “la escuela” hasta hace muy poco tiempo no es el propio de quienes quieren una sociedad inclusiva, sino más bien, el de quienes quieren y se benefician de una sociedad estratificada, segregada y desigual. Ahora bien, a la vista de los acontecimientos políticos recientes (elecciones en EE. UU, Holanda, Francia,...) todo apunta a que no hablamos solo “del pasado” sino también de un presente muy inquietante.

2. ¿Por qué hablamos de educación inclusiva?

El *adjetivo inclusivo* añadido al sustantivo *educación* lo que nos dice es que tenemos que trabajar (¡sin duda alguna mucho!) para conseguir que esta educación escolar que ahora tenemos -heredera de unas formas de pensar y valorar la diversidad del alumnado en términos de categorías excluyentes (niños y niñas, alumnos buenos y malos, capaces y *(dis)*capacitados, payos y gitanos, autóctonos y migrantes, normales y *raros*,...)(Echeita, Simón, López y Urbina, 2014)-, *NO* es capaz de actuar con equidad en relación a tres grandes tareas: primero, acoger a *TODO* el alumnado, independiente de sus necesidades educativas -porque, si nadie dice lo contrario, todos tenemos igual dignidad y *derecho* a estar y compartir los espacios comunes donde se construye la ciudadanía-. Segundo, hacer que *TODOS se sientan partícipes activos y personas queridas y estimadas* por sus iguales y su profesorado. Ocurre que cuando la escuela acoge hoy a muchos de los que han estado fuera por mucho tiempo (por ejemplo, a la infancia con *(dis)*capacidad), no les ofrece a todas y a todos, oportunidades equiparables para que, en efecto, sean queridos y



estimados por como son (no por su cercanía o lejanía a un determinado patrón de *normalidad*); para que construyan una identidad en positivo y no “deficitaria” o de menor valor, y para que se sientan parte de un grupo y tengan amistades y relaciones sociales significativas, alejando con ello el riesgo de marginación o peor aún, de maltrato por sus iguales.

Y en tercer lugar, hablamos de *educación inclusiva* porque la educación que vemos desarrollarse cotidianamente en los centros educativos (desde infantil hasta la universidad) NO tiene suficientes estrategias, formas de organización y modos de enseñar y evaluar variados y diversificados (Echeita, Simón y Sandoval, 2014), que permitan el aprendizaje, al más alto nivel y rendimiento posible, de *TODO* el alumnado y *de forma personalizada* (Coll, 2016), alejando con ello esa lacra de los altos índices de “*fracaso escolar y de la escuela*” que hoy alcanza, en algunos contextos, a más de una cuarta parte de la población escolar.

El enorme desafío que la educación inclusiva nos plantea entonces es el de *articular con equidad para TODO el alumnado* las tres dimensiones referidas: acceder o estar presente en los espacios comunes/ordinarios donde todos se deben educar; participar, convivir y tener un bienestar acorde con la dignidad de todo ser humano y, finalmente, aprender y progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad. Nos parece relevante hablar de *desafío* porque ciertamente se trata de una empresa problemática, pero que no por ello vamos a dejar de afrontar y que, en todo caso, nos obliga a tomar postura, a interrogarnos sobre nuestros valores y a actuar. Es, además, una oportunidad de oro para tomar conciencia de lo que podemos y debemos mejorar.

En definitiva, necesitamos poner el énfasis en la adjetivo “*inclusiva*” porque tenemos una educación escolar *excluyente* en forma de segregación, de marginación y/o de fracaso escolar de muchas alumnas y alumnos a lo largo de su proceso educativo. Dicho sea de paso, este adjetivo es uno más - de momento digamos “el penúltimo” -, que hemos ido añadiendo a *la educación a secas*, a medida que nuestras ambiciones sociales se han hecho más fuertes y que han ido aflorando nuevos *desafíos* sociales. Por eso se ha trabajado mucho y se sigue trabajando, por ejemplo, para afianzar una educación que garantice *la igualdad de género*, que ayude a construir *la paz* como forma de convivencia, o que contribuya a la *sostenibilidad medioambiental de nuestro planeta* (Echeita y Navarro, 2014).



3. ¿De quién hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?

El lector atento habrá anticipado ya la respuesta a esta pregunta: hablamos de *TODO* el alumnado, sin exclusiones, ni restricciones, ni eufemismos. Esto es, no hablamos de *TODOS* para referirnos a *la mayoría* o a *casi todos*, sino que es un *TODOS* absoluto: pero ¿se refiere Vd. también a ese alumnado que tiene amplias y extensas necesidades de apoyo para su desenvolvimiento personal y social? ¿A esos que alguien poco informado llamaría estudiantes con discapacidades graves y permanentes, o de forma algo más precisa como alumnos o alumnas con discapacidades intelectuales o del desarrollo? Pues SI, también a ellos y a ellas. ¿O es que acaso son personas a las que no debemos considerar con igual dignidad y derechos que el resto? (Urien, 2017). ¿Está escrito en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* que no lo sean? Pues NO y eso es, de paso, lo que ha ratificado, por ejemplo, la *Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad* (UN, 2006) que nuestro país refrendó en el año 2008, uno de cuyos derechos consignados es el *derecho a una educación inclusiva* (Art.24¹).

Solo desde esta consideración, es evidente que señalar que la *educación inclusiva* es un *desafío*, resulta un calificativo cuanto menos corto para la envergadura y complejidad que supone avanzar hacia ella. Tener muy presente que hablamos de *TODO* el alumnado es necesario para prevenirnos, en primer lugar, del riesgo de seguir con políticas educativas como las actuales cuyas actuaciones en materia de equidad se basan en una categorización del alumnado vulnerable, focalizando solamente en estos y en los centros escolares donde mayoritariamente se escolarizan las actuaciones y recursos “compensatorios”. Por cierto, esta es una forma de pensar muy habitual también en otras políticas que buscan reducir la exclusión (por ejemplo, en el ámbito laboral (Castell, 2004) El *desafío* que se ha impuesto así mismo *la sociedad* y que ha trasladado (de momento formalmente) a *su escuela*, es el *no dejar a nadie atrás en su derecho a estar, participar y aprender con sus iguales*, por cualquier razón, sean estas puntuales o permanentes, personales o sociales, individuales o grupales.

Pero es evidente que estamos ante *un más que difícil proceso* de transformación educativa (y social) que llevará tiempo y que supondrá un gran esfuerzo y que, mientras se avanza en esa dirección, habrá *ALGUNOS* alumnos más vulnerables que otros a la segregación, la marginación o el fracaso escolar, quienes por razones de justicia deben de ser los primeros en nuestras preocupaciones y planes de acción. No es de extrañar, por otra parte, que

¹ Para tener una comprensión detallada de lo que supone este derecho, el Comité de Naciones Unidas encargado del seguimiento de esta Convención, ha elaborado lo que se conoce como una *Observación o Comentario General* (el nº4) que explica e interpreta, con la autoridad que tiene conferida, el alcance e implicaciones del derecho a una educación inclusiva: <http://sid.usal.es/idocs/F1/ACT56067/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>



aquellos que más han vivido en sus carnes y con mayor crudeza tales procesos de segregación, marginación y *mal/poco aprendizaje*, sean los primeros en reclamar para sí políticas y prácticas inclusivas (Campoy, 2013). Tal es el caso, sin duda alguna, de las personas en situación de (*dis*)capacidad, quienes han hecho de la bandera de la inclusión (educativa, social, laboral) su emblema y *Leitmotiv*².

Estos análisis deben servirnos para resaltar la necesidad de no identificar el movimiento internacional y los desafíos hacia una educación más inclusiva como solamente propios de ese determinado colectivo o grupo de alumnos que, a partir de la legislación vigente, reconocemos como *alumnado con necesidades educativas especiales*. Ello sería tan inadecuado, injusto e improductivo como dejarles nuevamente en segundo plano a cuenta de que hablamos de TODO el alumnado o porque hay otros alumnos o alumnas igualmente vulnerables que son más numerosos (por ejemplo, el alumnado que vive en contextos sociales empobrecidos) o porque su realidad es más preocupante habida cuenta de las repercusiones sociales que se asocian a su fracaso/abandono escolar (delincuencia, abuso de drogas, marginalidad,...)

Esta tensión entre el TODOS y el ALGUNOS es un aspecto esencia a la naturaleza de este proceso y como veremos al final de este texto, *uno de los dilemas* que debemos reconocer y afrontar.

4. ¿Cuáles son los principales *desafíos* para el desarrollo del derecho a una educación inclusiva?

Adoptar la perspectiva de los *derechos* en el ámbito de la educación inclusiva supone, necesariamente, trabajar para conseguir las *condiciones que hagan posible su disfrute*. De lo contrario, lo que se hace *de facto* es negar el ejercicio efectivo del mismo. Esas condiciones escolares no son ni pueden ser las que han venido existiendo en la “gramática escolar” existente en nuestro sistema educativo (Echeita, Simón, Sandoval, 2016). Por ello, el principal *desafío* al que nos enfrentamos es el ser capaces de iniciar y sostener sistémicos procesos de reforma, mejora e innovación educativa para trasladar la educación inclusiva del olimpo de los deseos a la realidad de las aulas.

² Véase el caso, por ejemplo del movimiento asociativo de las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo, inicialmente (1964) agrupado alrededor de las siglas FEAPS (*Federación Nacional de Asociaciones Pro Subnormales*) y actualmente bajo el lema *Plena Inclusión*: <http://www.plenainclusion.org/>



Esta empresa colectiva, tiene a sus espaldas dos tareas irrenunciables: en primer lugar, reconocer las múltiples *barreras* (conjunto de factores que limitan o pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas) que existen actualmente en los sistemas, las culturas, las políticas y las prácticas educativas (derivadas de una historia de inequidad y exclusión de los sistemas educativos conocidos). La segunda es transformarlas en *facilitadores* -en esos mismos planos-, de una acción educativa con capacidad para ajustarse a la diversidad del alumnado y responder con equidad a sus necesidades educativas y aspiraciones. Ello requiere conocimiento no solo sobre el *qué* hacer, propiamente dicho, sino también sobre el *cómo* implementar los cambios necesarios, esto es, sobre *cómo* iniciar y hacer sostenibles (a largo plazo) los cambios requeridos.

Hoy tenemos los conocimientos, la experiencia y la capacidad para llevar a cabo estas dos tareas y, de hecho, la literatura internacional, está repleta de conocimientos rigurosos al respecto. Son conocimientos que confluyen en una idea clave: es *posible hacerlo*. Hay países, centros, y profesorado que han sido capaces de ponerse en marcha y empezar a recorrer el camino que media entre sus ambiciones y su realidad. No son perfectos, no lo son eternamente ni en todas las circunstancias, pero tampoco son anecdóticos. Una reflexión que me permite traer a colación una importante idea de los profesores Booth y Ainscow (2015, p. 31):

“En el único sentido en el que sería deseable proclamar a un centro escolar como “inclusivo” es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos”.

Tenemos conocimientos, pero lo que no está claro que tengamos es la voluntad política suficiente para movilizar el saber disponible y para enfrentarse a las múltiples *turbulencias* y *resistencias* que este proceso va a originar en los sistemas educativos establecidos.

En todo caso, esa experiencia y saber acumulado viene a coincidir sobre algunos factores/condiciones escolares que bien cabría resaltar como desafíos imprescindibles para sostener este proceso. Me referiré a ellos de forma telegráfica, por cuanto, como digo, hay una abundante literatura al respecto que facilita un análisis más pormenorizado y preciso:



- ✓ Asentar una *visió compartida*, fuertemente arraigada en un conjunto claro de valores y principios educativos inclusivos (Booth, 2006, Booth y Ainscow, 2015; Extebarría, 2005):
 - La *dignidad* intrínseca de todo ser humano por encima de las diferencias que configuran nuestra diversidad.
 - La *justicia* que vela contra la discriminación y el trato desigual.
 - La *acción benefactora*: “procurar el bien de quien me siento responsable” y el cuidado, en particular, de aquellos más vulnerables
 - La *responsabilidad*, para acometer los cambios o mejoras que reduzcan las injusticias y promuevan valores deseados.
- ✓ Extender una fuerte capacidad entre todos los miembros de la comunidad educativa para *reflexionar sobre los sistemas de prácticas* en los que se deben enraizar los valores compartidos y, que por ello, sostienen “culturas morales” que bien cabría llamar inclusivas (Puig Rovira et al, 2012).
- ✓ Desarrollar un *liderazgo escolar* sólido en el que confluyan tres dimensiones básicas:
 - un *liderazgo pedagógico*, un *liderazgo distribuido* y un *liderazgo para la justicia social* (Bolívar, López y Murillo, 2013).
 - Un *liderazgo* que, en definitiva, permite crear y sostener las condiciones internas que sostienen las culturas inclusivas (Murillo, Krichesky, Castro, y Hernández, 2010; Murillo, Krichesky, 2012).
- ✓ Construir fuertes y consistentes *culturas, políticas y prácticas colaborativas* a varios niveles; dentro del centro escolar y entre centros escolares; entre el profesorado y entre el alumnado, y entre unos y otros con las familias y el *contexto local* (Ainscow y West, 2008).
- ✓ Formar desde el inicio a todo el profesorado con una firme convicción de que la capacidad de aprender de todos sus estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que él/ella puede hacer en el presente”.
 - Es la *concepción “transformadora” de la enseñanza y el aprendizaje*, opuesta a la visión determinista que se deriva de una capacidad innata que se refleja en el C.I. de cada estudiante (Hart et al., 2004)
- ✓ Afianzar las competencias emocionales propias de un *profesorado empático* que sabe y quiere *escuchar la voz de su alumnado*, que confía en su capacidad para implicarse en su proceso de aprendizaje y en su capacidad para decirnos sin ambages lo que le hace sentirse mal y no aprender (Vaello, 2009).



- ✓ Aprender a implementar un *desarrollo institucional bien pensado y planificado* que, por ello, pueda ser sostenible en el tiempo y con capacidad para aguantar las innumerables turbulencias de un proceso constantemente amenazado y, en todo caso, sujeto a las cambiantes circunstancias de su propio “ecosistema”: la crisis socioeconómica, la falta de recursos, y de apoyos, la desmoralización,... (Booth y Ainscow, 2015; Ainscow, Dyson, West y Goldrick, 2013).

Estas condiciones no son un “milagro” que unos centros reciben y otros no, o cualidades personales que se tienen por azar. Todas ellas son capacidades aprendibles y al alcance de la mayoría a través de procesos de formación, asesoramiento y apoyo institucional. Ciertamente implementar este tipo de *políticas de apoyo para la mejora* es costoso y bastante difícil cuando, al mismo tiempo, es muy fácil convertir a las *víctimas* de su ausencia - esto es a los “malos alumnos” de los que nos hablaba el profesor Marchesi (2004) -, en culpables de su mal comportamiento, marginación o fracaso escolar.

5. ¿Y los ayuntamiento *qué podemos hacer?*

Creo que en todo el recorrido de este texto no he dejado de señalar en los momentos oportunos que este gran desafío de avanzar hacia una educación más inclusiva, es un proceso complejo, éticamente controvertido, difícil y cuajado de dilemas. Soy idealista respecto a la meta que perseguimos, pero vivo con los pies en la tierra y conozco bien las turbulencias y dificultades que este proceso acarrea. Por ello, comparto plenamente con otros autores que el principal ingrediente en estas circunstancias, para no sucumbir al desaliento que estas dificultades acarrea, es emocional. No es otro que construir colectivamente un fuerte sentido de *esperanza*. Pero entendida no como un sentimiento melifluo de que “las cosas, tarde o temprano irán bien”, sino como la capacidad de “no entrar en pánico ante tales dificultades” (Fullan, 2001). Y esa emoción se construye sobre la base de una fuerte *cultura colaborativa* al interior de los centros escolares, entre los centros escolares y de estos con su comunidad local y que hace a unos y otros “no sentirse solos ante el peligro”.

Y aquí las *corporaciones locales inclusivas* (también las habrá excluyentes), pueden y deben tener muchas tareas a realizar para que esa *esperanza* no decaiga. A este respecto diría que, en primer lugar, tienen que seguir el mismo patrón que le pedimos a los centros escolares comprometidos con la inclusión. Entrar en procesos de reflexión continua que les obliguen a pensar y buscar la relación entre sus valores declarados y sus políticas y prácticas. Y una forma inicial para empezar este proceso de supervisión es hacer pasar



sus planes de acción y actividades por la siguiente pregunta: ¿son realmente para TOD@S?

- ✓ ¿El equipamiento existente (el educativo –empezando por los colegios cuyo mantenimiento conservación y mejora depende de los ayuntamientos-, el deportivo, social o cultural), o el que esté por incorporar, construir o rediseñar ¿están pensados para que los puedan usar y disfrutar TOD@s los ciudadanos, empezando por los más pequeños y sin excluir a aquellos con mayores necesidades de apoyo? Si la respuesta es NO; ¿Por qué? ¿Son razones presupuestarias? ¿Cómo se casan estas con los derechos y los valores? ¿Habremos de supeditarlos indefinidamente a...?
- ✓ En definitiva la idea es hacer *accesibles para TODOS* lo que hasta la fecha ha sido solo para algunos, lo que a todas luces ha generado a otros múltiples situaciones de discriminación y desventaja. El principio del *Diseño Universal* es un principio inclusivo de gran importancia, nacido precisamente en el ámbito de la construcción y la movilidad, pero que se tiene que ir extendiendo a otros muchos ámbitos si queremos ser coherentes con el proyecto de una sociedad más inclusiva³.

Al analizar anteriormente las dimensiones con las que se trenza la inclusión (presencia, participación y aprendizaje) he dado especial importancia a la segunda (“la participación”), por cuanto esta nos habla de la *calidad* del proceso educativo que viven los niños y niñas y no tanto de *los lugares* o de la simple *cantidad* de lo que aprenden. Esa *calidad* de sentirse partícipe y participante de la vida escolar pasa, entre otros factores, por *ser escuchados y tenidos en consideración*. Los ayuntamientos pueden hacer mucho y bien, en colaboración con los centros educativos, para que esa la participación y la *voz* de los niños sea tenida en consideración y amplificada, a través, de alguna de las múltiples formas que existen (Sandoval, 2011). Pero también las de otros miembros de la comunidad educativa como son las familias (Simón, Giné y Echeita, 2016). En definitiva escuchar la *voz* de unos y otros es importante para hacer más inclusivo lo que ocurre puertas adentro de la escuela y fuera de ella, sin olvidar que estamos ante otro *derecho* que pocas veces tenemos en consideración.

El pueblo, la ciudad son espacios sociales y físicos con un fuerte potencial de influencia educativa para los niños (¡y los mayores!), a través, por ejemplo, del juego y el deporte. Incluso las rutas por las que los niños van al colegio pueden (¡y deberían ser!) un espacio y un momento para el aprendizaje de la convivencia y para el refuerzo de capacidades como



la autonomía y la responsabilidad. *Rutas seguras y amigables* que requieren, sí o sí, repensar las políticas de movilidad al interior de los centros urbanos –en particular el uso del transporte privado-, para que estos sean usables y disfrutables por TODOS. El trabajo del profesor Tonucci (2004), es un referente indiscutible para esta empresa de rediseñar la ciudad para que los niños no sean sufridores pasivos de modelos urbanos poco inclusivos. Algunas ciudades que yo conozco, como Pontevedra, han dado pasos firmes en esa dirección y seguro que hay mucho que aprender de su experiencia. NO tengo la menor duda de que habrá otras y que tras esta Jornada habrá más.

Pero pueblos y ciudades también tienen una enorme capacidad de influencia y apoyo educativo para el aprendizaje a través del trabajo, las empresas y los servicios que en ellos se desarrollan. Mejorar el aprendizaje pasa *por conectarlo más y mejor* con el mundo real, con los problemas, las necesidades y las demandas sociales de los ciudadanos y vecinos. Así ocurre, por ejemplo, con las iniciativas que se conocen como *Aprendizaje Servicio*⁴, donde los estudiantes se implican en la tarea de prestar un servicio social a la comunidad, al tiempo que aprenden o movilizan saberes escolares que han adquirido en relación a esa necesidad o demanda. Un centro escolar encerrado entre las paredes de su propio contexto es un centro que desaprovecha las ricas posibilidades que puede ofrecerle su entorno social y las personas que allí viven para diversificar las formas de enseñar a grupos diversos de niños. Estas “salidas”, para TODOS, deben ser facilitadas de muy distinta forma desde los ayuntamientos, a través de un trabajo colaborativo con los centros escolares.

Como he apuntado anteriormente, los equipos docentes necesitan formación y asesoramiento para revisar sus culturas, políticas y prácticas en materia de equidad e inclusión. Los ayuntamientos pueden colaborar en esta tarea ofreciendo, en la medida de sus posibilidades, apoyo para que una cosa y la otra puedan implementarse, sin demérito de exigir a las autoridades educativas correspondientes que asuman la decisiva responsabilidad que tienen a este respecto. Hace una semana he tenido el gusto de participar en una actividad formativa sobre educación inclusiva, fuertemente apoyada por los ayuntamientos de la comarca de “*La Safor*” en Valencia. Los valores inclusivos se encarnan en acciones como ésta.

Pero hay un apoyo muy importante que las corporaciones locales pueden prestar: el apoyo que se deriva del *reconocimiento social* a los centros seriamente implicados en el

³ Ver , por ejemplo, el trabajo que realizan en Catalunya la Universidad Ramón Llull, y la Càtedra d'Accessibilitat de la Universitat Politècnica ; http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26916/disenio_universal_universidad.pdf



desarrollo de una educación más inclusiva para su alumnado. En un contexto donde, lamentablemente, el proyecto social inclusivo no es hegemónico, y la competitividad entre centros escolares, distritos y territorios -medida a través de pruebas externas de rendimiento-, parece ser el camino hacia una *falsa calidad educativa*, tener el *reconocimiento público* de su ayuntamiento de estar comprometidos con la equidad es un apoyo muy sentido por estos centros. Pero no un simple reconocimiento formal, sino aquel que se concreta, en la medida de las posibilidades reales de cada cual, en acciones coherentes de apoyo al despliegue de los valores propios de una educación más inclusiva.

6. Dilemas y quebrantos en la educación inclusiva

Alguien dijo del amor que “*si no crece, decrece*”. Tal vez quepa decir lo mismo del compromiso hacia una educación más inclusiva. Y en estos momentos, mi impresión es que *decrece*. Decrece porque no crecen (más bien están ausentes) las políticas de la administración dirigidas a promover, financiar, acompañar y sostener los amplios y sistémicos procesos de mejora escolar e innovación educativa que precisa, *si o si*, el desarrollo de una educación inclusiva.

Sin estos, solo cabe esperar proyectos educativos inclusivos incompletos, débiles y a la larga, fallidos. Centros que se comprometen con “la inclusión” de algunos, pero no con la de otros alumnos o alumnas; centros que “incluyen” a algunos en educación infantil y primaria, en el mejor de los casos, pero que luego les invitan a marchar cuando llega la temida secundaria. O centros de secundaria donde esos alumnos y alumnas más vulnerables, están viviendo auténticas situaciones de marginación y en el mejor de los casos aprendiendo poco.

Y como la capacidad de respuesta inclusiva de los centros no mejora, lo que aumenta es la proliferación de medidas, dispositivos y centros especiales, segregadores y excluyentes para “atender a la diversidad”. Y si llegado el caso alguno de estos “dispositivos” funciona bien y ofrecen una respuesta educativa digna y aceptable, entonces hacen un flaco favor a los centros ordinarios, pues estos dejan de sentir la presión para el cambio y además pueden justificar que no es necesario porque “objetivamente es en ellos donde ese alumnado aprende y está mejor”.

En el marco de este panorama, muchas familias de estos alumnos sufren y se enfrentan a un dilema moral que les abrasa emocionalmente, en particular en los casos del alumnado que consideramos con *necesidades educativas especiales*. La mayoría de ellas se había

⁴ Ver como referencia el trabajo de Roser Batlle; <https://roserbatlle.net/>



alegrado con la noticia del reconocimiento de que sus hijos o hijas tenían *derecho* a una educación inclusiva de calidad. Es probable que hayan asistido a alguna conferencia sobre el tema, donde una persona, tal vez como yo, les haya explicado y desmenuzado lo que significa ese derecho, haciéndoles sentir que el futuro de su hijo/a podía ser esperanzador. Pero lo cierto es que no lo es para muchos (también lo es para otros). Y ahora muchos de ellos no saben qué hacer y algunos de nosotros no sabemos que decirles; ¿Mantenerse en centros ordinarios donde no aprecian que se esté ofreciendo una respuesta educativa de calidad acorde a las necesidades específicas de sus hijos/as? ¿Retirarse a un centro de educación especial donde, puede ser que al menos estén más tranquilos y mejor “atendidos”? ¿Pelear por sus derechos o resignarse a la situación, sabiendo, en todo caso, que “las peleas legales son costosas en tiempo y dinero” y que *el tiempo pasa* para sin detenerse a esperar la resolución de estos dilemas?

No tengo muy claro si las autoridades locales tienen algún papel específico en este dilemático proceso. Pero si tengo claro que todos, no ya como educadores sino como ciudadanos, deberíamos estar informados de la contradicción que supone haber establecido con todo el rigor de la ley un derecho de gran transcendencia para la sociedad (el derecho la educación inclusiva) y luego saber que no solo no se cumple sino que podríamos estar en claro riesgo de ir hacia atrás y de convertirlo en “un desecho”:

“2. m. *Cosa que, por usada o por cualquier otra razón, no sirve a la persona para quien se hizo.*” (Diccionario de la RAE)”

GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA

Universidad Autónoma de Madrid

Consortio para la Educación Inclusiva



Referencias

- Ainscow, M, Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. *Revista de Investigación Educativa. Número monográfico*, 11(3), 44-56. Accesible en: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/728/295>
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración..* Madrid: Narcea
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid: OEI/FUHEM
- Campoy, I. (2013). *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España.* Madrid: UNICEF. Accesible en: http://solidaria.unicef.es/pdf/Cuadernos_debateII_infancia_discapacidad_2013.pdf
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión En S. Karsz (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58), Barcelona: Gedisa.
- Col, C. (2013). El currículum escolar en la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación*, 219, 31-36
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Vilalta (Dir). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015.* (pp. 36-) Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino. Accesible en: https://www.researchgate.net/publication/305999815_La_personalizacion_del_aprendizaje_escolar_El_que_el_por_que_y_el_como_de_un_reto_insoslayable
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11,(2), 99-118. Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Echeita, G.; Simón, C.; López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (Coordinadores). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia.* (pp. 307-328). Salamanca: Amaru



Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *EDETANIA* 46, 141-161, Accesible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PO NENECIAS,/ECHEITA%20Y%20NAVARRO.%202014.%20EDUCACION%20INCUSIVA%20Y%20SOSTENIBILIDAD.pdf

Echeita, G. Simón, C. y Sandoval, M. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En, *Actas de las IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down*. Salamanca: INICO. Accesible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PO NENECIAS,/Echeita,%20Sandoval%20y%20Simon.%202013.%20Congreso%20SD.pdf

Etxeberria, X. (2005). *Aproximación ética a la discapacidad*. Bilbao. Ediciones de la Universidad de Deusto

Fullan, M. (2001). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos En A. Hargreaves (Coord.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Madrid: Amorrortu.

Hart, S., Dixon, Ab, Drummond, M.J., y McIntyre, D. (2010). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press

Marchesi, A. (2004). *Que será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>

Murillo, F.J.; Krichesky, G., Castro, A.M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusion escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Lationamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. Accesible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>

Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.

Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva *REICE, Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 9 (4). Accesible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.pdf>

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. Accesible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.pdf>



Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata

Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños; un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez

Touraine, A. (2005). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC

UN (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>

Urien, T. (2017). Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo. De la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un proceso que nos interpela. *Siglo Cero*, 47 (2), 43-62.

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre aguas turbulentas*. Barcelona: Graó