



¡Que 30 años no es nada! El proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades educativas especiales. “Quien bien te quiere te hará llorar”

That 30 years is nothing! The process of inclusive education in Spain of students considered with special educational needs. "Who loves you will make good mourn"

Gerardo Echeita Sarrionandia, UAM, gerardo.echeita@uam.es

Resumen

En este artículo se realiza una valoración subjetiva del proceso de inclusión del alumnado considerado con necesidades educativas especiales, conmemorando los treinta años de la puesta en marcha del “programa de integración escolar” en España a raíz del RD de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo de 1985. Es una valoración subjetiva pero apoyada en una larga experiencia en el tema desde diferentes puestos y responsabilidades. A la vista de la valoración crítica del proceso, se hace una propuesta de siete grandes desafíos en otros tantos ámbitos para sacar dicho proceso del estancamiento en el que, a mi juicio, se encuentra.

Palabra clave: *Necesidades educativas especiales, Integración escolar, inclusión educativa, evaluación, desafíos.*

Abstract

This paper is a personal subjective assessment of the process of inclusion of pupils with special educational needs, commemorating 30 years of the starting point for "School integration program" in Spain, as a result of Special Education RD of 6 March 1985. It is a subjective assessment but resting on a long experience in the field, from very different position and responsibilities. In view of the critical evaluation of the process, a proposal of seven large challenges in different areas and tasks are shared, in order to remove such a process of stagnation in which, in my opinion, it is.

Keywords: *Special educational needs, integration, inclusive education, evaluation, challenges*

1. Introducción. Una mirada subjetiva sobre el proceso de inclusión educativa en España.

Este es un relato desde la subjetividad informada y reflexiva de quien lleva treinta años trabajando desde distintas posiciones profesionales, por el desarrollo de una educación más inclusiva (Echeita, 2014). Trabajé diez años (1986-1996), codo con codo, con los equipos técnicos del “Ministerio de Educación” (para simplificar los distintos nombres y atribuciones que ha tenido el mismo), que estuvieron en el despegue del proceso de integración escolar en España, en particular en el entonces llamado “territorio MEC” (aquellas comunidades autónomas que hasta el año 2000, aproximadamente, no tuvieron también las competencias en materia de educación escolar). Participé en la evaluación del “primer programa experimental de integración”

(Aguilera et al, 1990) en el que, entre otras cosas, se concretó el desarrollo del *Real Decreto de ordenación de la educación especial* de 6 de marzo de 1985, que adecuaba al ámbito educativo lo establecido en la *Ley de Integración de los Minusválidos* de 7 de abril de 1982 y el mandato constitucional de 1978 (Art. 49) de “integración de los disminuidos físicos, sensoriales o psíquicos”, vinculado al pleno reconocimiento de la igualdad de derechos de estos.

Durante esos diez años, entre otras oportunidades, tuve el honor y la suerte de participar activa y significativamente, en la Conferencia Mundial promovida por la UNESCO y auspiciada por el gobierno español, sobre *Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad* que, como es bien sabido, dio lugar a la renombrada y todavía hoy muy estimada y valorada *Declaración de Salamanca* y su *Marco de Acción* (UNESCO/MEC, 1994).

Tras mi paso por el Ministerio de Educación y después de pasar varios años “sobre el terreno” (1997-2002), ocupando distintos puestos como orientador y asesor de formación en la Comunidad de Madrid, volví al ámbito universitario, para dedicarme a la docencia e investigación, principalmente en el ámbito de la evaluación y asesoramiento sobre políticas y prácticas relacionadas con la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Desde mi puesto en la Universidad Autónoma de Madrid y como colaborador del INICO en la Universidad de Salamanca, he tenido la oportunidad de analizar lo ocurrido el proceso de integración/inclusión desde diferentes perspectivas y con distinta amplitud y, en todo caso, con afán crítico pero constructivo (Echeita, 2004; Echeita, et al , 2009).

Durante estos años he visto como se sucedían los “cumpleaños” de la *Declaración de Salamanca* y las “celebraciones” más simbólicas; los primeros *diez años*, momento en el cual y con la generosa colaboración de un representativo grupo de colegas de casi todas las Comunidades Autónomas y con algunos de sus protagonistas principales, hicimos un análisis retrospectivo del proceso y anticipamos algunos de los desafíos pendientes (Echeita y Verdugo, 2004). Seis años después y aprovechando entonces el cumplimiento de los 25 años del *programa de integración escolar* (Echeita, 2010), volví a hacer lo propio, auspiciado en esa ocasión por las Jornadas que a tal efecto organizaron colegas de la Universidad de Murcia. Ahora vuelvo a la carga cuando se cumplen ya más de 20 años de “Salamanca” y 30 del inicio de aquel *programa de integración* que, en todo caso, aspiraba a dejar pronto de ser algo parcial (“un programa”), en la medida que las políticas de equidad, inclusión y atención a la diversidad fueran convirtiéndose en ejes nucleares de nuestro sistema educativo, algo que, lamentablemente, no se ha conseguido. Y durante todo este tiempo y hasta la fecha, no he dejado de interrogarme sobre las concepciones y prácticas que sostienen el dialéctico procesos de inclusión < > exclusión (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013), teniendo siempre por horizonte la preocupación por contribuir desde la formación inicial y permanente, a construir las concepciones y valores que sostienen la inclusión (Echeita, 2012; Echeita, 2014).

Lo anterior no es un *Currículum Vitae* abreviado para presumir sino unos apuntes biográficos para dar alguna validez (que no certeza) a las reflexiones que quiero compartir sobre el proceso de inclusión educativa en España que creo conocer hasta cierto punto. Es probable que muchas de mis apreciaciones (ofuscaciones, dirían algunos) sean desajustadas, pero también que alguna sea certera y necesaria. Si así

fuera y resultara de utilidad para la mejora de esta tarea colectiva que hemos venido en llamar “educación inclusiva”, daré por bueno el trabajo realizado

2. Sobre refranes y metáforas

Quien conozca un poco mis trabajos habrá apreciado mi gusto por los títulos cargados de metáforas, refranes y dobles sentidos. Como bien dice Calderón (2014), quien también las utiliza con gran acierto, *las metáforas*, son altamente relevantes, con consecuencia en las actitudes, las creencias y en las conductas de las personas:

Pueden ser utilizadas de manera inconsciente, intencionalmente o con una mezcla de ambas, pero en cualquier caso ejercen un importante efecto, ya que describen y guían nuestras formas de pensar y actuar. (Calderón, 2014, pág. 445).

Yo también creo que son una buena manera de hacer accesible un significado en muchas ocasiones controvertido o contradictorio, algo muy propio de las realidades o procesos complejos y difíciles de reducir o simplificar, como sin duda lo es el asunto de la inclusión educativa. Por eso hay dos afirmaciones de ese tipo en mi título que me gustaría explicar, brevemente.

La primera tiene que ver con *los parsimoniosos procesos de cambio*, con el hecho de que, como dice la canción, “treinta años es nada”. Los treinta años que se están cumpliendo en 2015 de la publicación del *Decreto* que antes comentaba y con el que se sentaban las bases y se iniciaba el “proceso” de integración/inclusión educativa en relación al alumnado que hoy consideramos bajo la etiqueta de “*necesidades educativas especiales*”. Y hago esta matización por la historia del proceso hacia sistemas educativos más inclusivos es mucho más larga (Parilla, 2002) y porque flaco favor haríamos a la tarea de trabajar para una educación más inclusiva (Echeita, 2013), si restringiéramos esta a las cuestiones que tienen que ver *solamente* con el alumnado adscrito a la controvertida categoría de las *necesidades educativas especiales*.

La educación inclusiva tiene que ver, al mismo tiempo, con *todo el alumnado* y con *algunos* en particular. Con *todos* porque el derecho a una educación de calidad, que favorezca el pleno desarrollo de cada persona sin caer en situaciones de discriminación de ningún alumno o alumna por razones de nacimiento, origen, salud, lengua, orientación afectivo social, etnia, color de piel o cualquier otra, es *universal*. Pero, obviamente, tiene que ver, al mismo tiempo, con *algunos alumnos* o *algunas alumnas* en particular que -a resultas de la interacción entre algunas de las razones anteriores y un sistema educativo que no está a la altura de sus ambiciones-, han estado, continúan estando o pueden estar en cualquier momento en mayor riesgo de discriminación (segregación, fracaso escolar y/o marginación). Sin duda alguna, hoy el alumnado considerado con *necesidades educativas especiales* es el que se encuentra en mayor riesgo de exclusión (Campoy, 2013) y por ello cobra todo sentido e importancia, centrarnos en su realidad. En todo caso, en otros textos he reflexionado a fondo, con mi colega Cecilia Simón (Simón y Echeita, 2013) sobre las implicaciones de este *dilema entre el todos y el algunos*

Hecha la salvedad, apuntaba como primera paradoja que “*treinta años no es nada*”. Pero si ¡treinta años es casi una vida laboral! (por ejemplo, la que yo llevo dedicada, de

una u otra manera, a estas “preocupaciones”); el tiempo en el que uno pasa de la juventud a vislumbrar la jubilación ¿?; el lapso en el que los hijos pasan de “joder con la pelota” (parafraseando a Serrat) a independizarse y vivir su vida, y el tiempo en el que tras emanciparse los hijos ¿?, pronto (si no lo han hecho ya), “descansarán en paz” quienes nos dieron la vida. Decir, por lo tanto, que “treinta años no es nada” es cuanto menos turbador.

Pero es verdad que no es “nada, o casi nada”, por ejemplo, en relación a los cambios educativos. Porque cuando uno contempla con cierto sentido crítico la profundidad de los cambios de nuestro sistema educativo no puede sino pensar (al menos esa es mi opinión), que *estos han sido poco profundos, al menos, en algunos parámetros*, y sobre todo, en el que ahora más nos ocupa; en la capacidad del sistema, los centros escolares y su profesorado de responder con equidad al gran desafío de la creciente y compleja diversidad del alumnado que hoy hay en nuestras aulas (Marchesi y Martín, 2014). Creo que sigue siendo verdad la valoración que hacía tiempo atrás Hargreaves (1995, pág.70) de que “nuestros sistemas escolares actuales son prisioneros de estructuras de un tiempo y de unas concepciones que fueron establecidas hace muchos años” y, por ello, sujetos a una “gramática escolar” (Tiack y Cuban, 2001) que se acompasa muy poco a los grandes desafíos sociales que vivimos y a los que las próximas generaciones tendrán que vivir intensamente. Por ejemplo, la consolidación de un desarrollo humano sostenible y justo, y por ello inclusivo (Echeita y Navarro, en prensa).

No pretendo decir que no se han producido avances importantes y necesarios (¡no soy tan agorero!). Basta repasar lo que se decía en ese *Decreto* del año 85 o comparar las estadísticas de escolarización del *alumnado considerado con n.e.e.* en relación con lo que también está ocurriendo en nuestro contexto europeo (AEDNEEEI, 2012) para dar la razón a Marcos Rojas cuando dice aquello de que “si me preguntan por el futuro, miro al pasado y me doy cuenta de que el primero necesariamente será mejor”.¹ Sin lugar a dudas se han dado importantes pasos y se han consolidado avances en el terreno de las actitudes y prácticas sociales hacia el reconocimiento y respeto hacia *la diversidad*, de las que debemos estar colectivamente orgullosos. Pero también insuficientes en relación a la ambición que perseguimos y que ahora estamos obligados a cumplir, porque la educación inclusiva se ha convertido en un *DERECHO*, con mayúscula (art. 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad) para todo el alumnado con discapacidad/diversidad funcional (y por extensión para *todo el alumnado, sin más*), no en un principio bienintencionado aplicable, “cuando se pueda, solo con algunos, y con reparos”.

Y porque esa capacidad de responder a la diversidad del alumnado con equidad es limitada (y esa limitación se ha acrecentado injustamente con la crisis económica, véanse, si no, los datos de pobreza infantil), es lógico que muchas familias y ciudadanos más vulnerables (SOLCOM, 2011) estén “cabreados, indignados, frustrados, rabiosos,...”, máxime cuando se les había prometido un futuro mejor, con mayor dignidad y reconocimiento tras tantos años de injusta segregación y desamparo.

¹ Para el análisis de otros cambios vinculadas a la calidad de nuestro sistema educativo, véase la obra de Marchesi y Martín (2014)

De ahí el segundo refrán que utilizo: “*Quien bien te quiere te hará llorar*”. Porque nadie como el movimiento asociativo de las personas con discapacidad quería, quiere y seguirá queriendo para sus hijos e hijas, o para ellos, mismos, un presente y un futuro de igualdad de oportunidades y no discriminación. Es cierto también que no es fácil explicarse por qué el clamor de ese mismo *movimiento asociativo* no es mayor de lo que es contra esta frustración vivida tan cotidianamente y situada entre la retórica de la inclusión y la realidad excluyente que muchos experimentan de forma regular. Sin duda este *movimiento* también tendrá que repensar algunas de sus estrategias y planteamientos y valorar si lo que hacen resulta siempre coherente con aquello a lo que aspiran.

Fue Ángel Gabilondo, en su período de rector de mi universidad, quien en una entrevista con Juan Cruz en *El País* dijo aquello de que pide a los que están con él, "que vengan llorados de casa". Yo como él, en este ámbito que nos ocupa (y en otros muchos):

Veo montañas que hay que escalar, todo me resulta complejo; darían ganas de decir 'no juego', pero no me permito una rendición. Así que una vez que acaba la ducha helada (de por la mañana, antes de ir a trabajar) ya no me permito sino la tarea que he de hacer. (Gabilondo, 2007. Ver la entrevista en http://elpais.com/diario/2007/12/12/ultima/1197414002_850215.html)

Y eso es lo que me propongo en la última parte de este texto. “*Dejar de llorar*” y ponerme a la tarea que, en parte, me corresponde hacer: seguir planteando las grandes barreras y, por consiguiente, los grandes desafíos que seguimos teniendo para sostener este controvertido y dilemático viaje hacia la cumbre de esa montaña que hemos venido en llamar *una educación inclusiva o una educación sin exclusiones* (Echeita, 2014)

3. Siete grandes barreras, siete desafíos pendientes.

Los lectores de este texto saben bien que *son muchos más que siete* las grandes barreras que limitan el progreso de nuestro sistema educativo y de los centros escolares hacia una educación más inclusiva. Una somera revisión del *Index for Inclusion* -la importante obra de los profesores Tony Booth y Mel Ainscow, recientemente actualizada (2011²)-, sería suficiente para apreciar la amplitud de aspectos que configuran, por ejemplo, *las culturas, las políticas y las prácticas escolares*, y que son susceptibles de comportarse bien como barreras para la mayor presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, o bien como facilitadores de esos mismos procesos. Ahí sigue, por lo tanto, ese importante referente para ayudar a los equipos educativos comprometidos con una mejora orientada por los valores de la inclusión, a poner en marcha y sostener muchos de los cambios absolutamente necesarios en pos de la inclusión. No está de más, por otra parte, llamar la atención sobre la necesidad de que los responsables de las

² Se trata de la tercera edición, ampliamente revisada y actualizada por el profesor Tony Booth, que el Consorcio para la Educación Inclusiva (<http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/>) ha traducido y la FUHEM y la OEI editado y distribuido.

administraciones educativas hagan lo propio o en su defecto, que guíen su reflexión al respecto poniendo la vista en los procesos excluyentes existentes en nuestras estructuras y sistemas educativos (UNESCO, 2012)

Por lo tanto, la selección de los *siete aspectos* que voy a comentar es un recurso discursivo y comunicativo que, en todo caso, es coherente con la capacidad limitada de nuestra memoria a corto plazo. Mejor recordar siete que olvidar los demás. Los enumero con criterio de ir de lo más general hacia aspectos más concretos o específicos:

- 1) El pacto hurtado sobre el tipo *de proyecto social* al que debe contribuir la educación escolar
- 2) Un currículum para la *sostenibilidad y la inclusión*
- 3) *Concepciones y valores* y para la inclusión.
- 4) Hacia una *cultura moral* y una *pedagogía inclusiva*
- 5) ¿Para cuándo un *profesorado inclusivo*?
- 6) Repensar el papel de *los servicios de orientación educativa y psicopedagógica*
- 7) Conquistar *el derecho a la educación inclusiva*: ¿Derecho de los hijos o de los padres?

- I. El pacto hurtado sobre el tipo *de proyecto social* al que debe contribuir la educación escolar

La educación inclusiva no es ese asunto parcial que algunos piensan relativo a qué hacer con algunos alumnos o alumnas difíciles de enseñar, por razones personales o sociales. Es, en palabras de Slee (2011) un “asunto político” que tiene que ver con agobiantes cuestiones ideológicas/políticas sobre:

“¿...Qué tipo de mundo deseamos? ¿Es un mundo en el que podamos racionalizar cómodamente la exclusión y la segregación de diferentes grupos de personas? ¿Cuál es la naturaleza de la justicia y la democracia? ¿Acaso no se aplica esto a las personas que consideramos con *n.e.e.*?” (pág. 73)

En este sentido, sigue pendiente entre nosotros el gran debate sobre el tipo de *proyecto social* que colectivamente queremos para nuestro país ahora y en el futuro; si queremos que sea un futuro de inclusión o de exclusión – como ahora auguran para muchos los lacerantes datos de exclusión y pobreza infantil que soportamos – y, para todo ello, cuál debe ser el papel y la estructura que debe tener el sistema educativo.

- II. Un currículum para la sostenibilidad y la inclusión

Dicho de manera sencilla y cruda; si nuestro modo de vivir actual se prolonga sin control y hace nuestro planeta insostenible, el debate sobre “la inclusión” dejará de tener sentido pues no habrá un mundo en el cual poder vivir y participar con equidad. Lo diremos de otro modo (Echeita y Navarro, en prensa). Es condición *sine qua non* para la inclusión (aunque no suficiente) educar, sobre todo, a las futuras generaciones (aunque también, por supuesto, “reeducar” a las que ahora ya somos adultos) para

que el desarrollo de su modo de vida (jino como pasa ahora con el nuestro, donde el excesivo nivel de consumo del 10% más rico aproximadamente de la población mundial -en el que nos encontramos-, acapara el 57% de los recursos mundialesj), les permita “satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (CMMAD, 1987, citado por Engelman, 2013, p.27).

Tenemos entonces que empezar, desde la educación primaria hasta la universidad, a preparar a nuestros jóvenes, en primer lugar, a tomar conciencia de estos hechos y sus implicaciones y después dotarles con competencias (saberes, formas de hacer y valores), que les capaciten mejor que lo que hemos estado nosotros y las generaciones previas, para tener un estilo de vida sostenible y para ser ciudadanos activos que vigilen que sus gobiernos y empresas promueven y se comportan con criterios de sostenibilidad. Esa *educación para la sostenibilidad* (UNESCO, 2012) será, entonces, el contexto propicio para que también pueda ser una educación más inclusiva.

III. *Concepciones y valores y para la inclusión.*

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. (Preámbulo de la Constitución de la UNESCO. 1945). Parafraseando tan significativo texto, creemos (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013), que si, ciertamente, es en la mente de la mayoría de los “agentes educativos” (técnicos de la administración, profesorado, orientadores, apoyos, ...), en sus *modos de pensar y sentir*, donde se ha fraguado una forma de comprender la diversidad humana que les ha conducido hacia prácticas educativas de efectos excluyentes - en forma de segregación o de marginación de muchos estudiantes y de fracaso escolar de tantos y tantos otros-, es en la mente y allí donde residan los valores y principios éticos de esas mismas personas, donde debemos construir los baluartes de la inclusión. Esto es, las concepciones psicopedagógicas, las actitudes y los valores que les lleven a percibir la diversidad de estudiantes que aprenden como algo natural, como un desafío y no como un problema.

Hoy intuimos que esa articulación entre concepciones y valores debe ser mucho más compleja de lo que imaginamos, pero sea como fuere, lo cierto es que “al final” siempre aparece que

“Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales....”. (Booth, 2006, p.212)

Por ello el gran desafío pendiente no es otro que el de una fuerte “alfabetización ética” en aquellos valores y principios que sostienen la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2011). ¿A qué valores se refieren? :

Todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, pero cinco de ellos - *igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad* - pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas.

IV. Hacia una *cultura moral* y una *pedagogía inclusiva*

Ahora bien, lo más importante que hemos aprendido respecto a tan urgente “alfabetización ética” es que, “el mejor argumento moral es la acción”. Esto es, que lo relevante no es la tarea de declarar la importancia de tales valores, sino *llevar a la acción las prácticas que los contienen*. El gran desafío no está, por lo tanto en el plano de los discursos y la retórica sino en los “sistemas de prácticas” que configuran la *cultura moral* de un centro (Puig, et al, 2013), de la que forma parte *la pedagogía* de su profesorado.

Hoy podemos decir que sabemos suficientemente (aunque tendremos que seguir aprendiendo) cuales son las rutinas, el tipo de encuentros “cara a cara”, las actividades de relación y convivencia y, por supuesto, el tipo de pedagogía (Hart et al, 2004) que sostiene las culturas morales inclusivas. Lo que seguimos esperando averiguar es cómo facilitar el despegue de la voluntad y determinación personal y política (en los distintos planos y niveles en los que se ejerce la misma), para llevar dicho conocimiento a la acción. Seguramente una buena pregunta para una *investigación inclusiva* (Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval, en prensa)

V. ¿Para cuándo un *profesorado inclusivo*?

Aunque se han producido importantes cambios en la formación inicial del profesorado en nuestro país – sobre todo estructurales: el paso de las diplomaturas a los actuales grados – estamos lejos, creo yo, de estar preparando a las futuras generaciones de maestros y maestras para que egresen de sus facultades convencidos (y competentes) para ser profesores y profesoras de todos sus alumnos, sin restricciones ni eufemismos respecto a ese “todos”. Lamentablemente la estrategia generalmente seguida en nuestras universidades (la adición o reforma de algunas materias puntuales vinculadas a la atención a la diversidad o la inclusión), dista mucho de ser suficiente para acometer tan ambiciosa meta (Echeita, 2014). Una vez más no es la ausencia de conocimientos y experiencias relevantes la que atenaza las posibilidades de mejora, sino más bien la debilidad (y rigidez) de nuestras actuales instituciones universitarias para encarar propuestas innovadoras acordes con la complejidad de la responsabilidad social que se nos ha encomendado a los formadores de formadores.

VI. Repensar el papel de *los servicios de orientación educativa, al menos en relación a las evaluaciones psicopedagógicas que les corresponden hacer*.

Retomo aquí lo que en colaboración con el profesor Calderón hemos planteado en otro lugar (Echeita y Calderón, 2014): que es urgente revisar y poner en cuestión las concepciones y prácticas relativas a la importante función de la evaluación psicopedagógica (EPSP), que les corresponde hacer a los “profesionales de la orientación educativa”, en su relación al *derecho* que asiste al alumnado con discapacidad o diversidad funcional, a una *educación inclusiva*. Nos parece importante resaltar que no pretendemos individualizar (en la figura de los orientadores y orientadoras) un problema que es social y construido históricamente en base a determinadas concepciones sobre cómo afrontar el *dilema de la diversidad* en la educación escolar, asunto que he comentado más arriba. Lo cierto es que asumir la

discapacidad como un asunto de *derechos humanos* (Asís, Campoy y Bengoechea, 2007), nos obliga *jya!*, a una suerte de *revolución copernicana* tanto en el ámbito educativo como en el resto de los que configuran nuestra vida personal y social.

En este sentido, todos estamos obligados – ¡los orientadores también!–, a hacer efectivo y llevar a la práctica el derecho de *todo el alumnado* a una educación inclusiva, pues como dijo María Emilia Casas (2007, p. 43), ahora expresidenta del Tribunal Constitucional, “*no puede olvidarse que la imposibilidad del ejercicio de los derechos, no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad*”.

Por estas razones este texto es también una humilde pero enérgica y desesperada³ llamada de atención a los que directa o indirectamente (como técnicos de las administraciones educativas, profesionales en ejercicio, formadores o investigadores), nos desempeñamos en el ámbito de la orientación, para que reflexionemos sobre si nuestras orientaciones, prácticas, enseñanzas o investigaciones -entre otras en lo que respecta a la *EPSP*–, están contribuyendo a la discriminación del alumnado que la precisa o, si por el contrario, se pueden configurar como una de las palancas para su plena igualdad y *reconocimiento*. En definitiva, si queremos ser parte constitutiva del problema de opresión y exclusión que cotidianamente les afecta en la escuela, o parte de la solución para su plena inclusión educativa. Y, lo queramos o no, *se es parte del problema* desde el momento en el que la forma de llevar a cabo la *EPSP* y sus consiguientes informes, se están utilizando como *prueba de cargo* que justifica la segregación de determinados alumnos considerados con diversidad funcional⁴.

Señalar, una vez más, que “otro mundo es posible”, esto es, llevar a cabo una *evaluación inclusiva* (Calderón, 2014), con la finalidad que propone la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2007):

“La meta global de la evaluación inclusiva es que todas las políticas y procedimientos de evaluación deberían reforzar y apoyar la inclusión y la participación exitosa de todo el alumnado vulnerable a los procesos de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.” (AEDNEEI, p.47)

VII. Defender el derecho a la educación inclusiva: ¿Derecho de los hijos o de los padres?

Se le atribuye a Noam Chomsky la frase de que “los derechos no se conceden, se conquistan”. Un desarrollo más pleno de la educación inclusiva no llegará sin una mayor presión y “lucha” proveniente de distintas fuentes. Creo, a este respecto, que en el ámbito de la inclusión educativa estamos siendo excesivamente crédulos pensando que la “investigación y la ciencia psicopedagógica”, será suficiente para conquistar ese derecho. A este respecto tenemos el ejemplo de lo que ha ocurrido en

³ *Desesperada*, porque son muchos los niños y niñas, adolescentes y jóvenes (y sus familias con ellos), que están sufriendo aquí y ahora la lacerante discriminación de ver incumplido su derecho a una educación inclusiva de calidad (<http://www.foroindia.org/node/225>). Véase también <http://www.asociacionsolcom.org/>

⁴ http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/02/06/actualidad/1391695803_720639.html

otras esferas - como la relativa, por ejemplo, a la implementación de modelos y prácticas para un desarrollo más sostenible -, donde la simple mejora de la *ecoalfabetización* de la población no ha sido suficiente para conseguir una gobernanza ambiental más fuerte (Hempel, 2014). Tanto para el desarrollo sostenible como para el desarrollo de una educación más inclusiva parece imprescindible una mayor imbricación “de la ciencia y el conocimiento” con la acción política, social y ética.

Es por esta razón que tenemos por delante, en primer lugar, el desafío de generar un movimiento más fuerte, es decir más incluyente, entre los distintos grupos de investigación, innovación y desarrollo que tienen por denominador común el desarrollo de sistemas educativos de mayor equidad y justicia social (Bolívar, 2012). También con quienes se preocupan por la discriminación desde el mundo de los *derechos humanos* y su fundamentación filosófica, ética y jurídica (Asís, Campoy y Bengoechea, 2007), y no menos con las personas y grupos que directa y llanamente están siendo objeto de discriminación y que en no pocas ocasiones nos ven muy alejados a quienes configuramos “la academia” y, sobre todo, poco implicados en su sufrimiento cotidiano.

Finalmente tenemos por delante también una larga tarea para interpretar el alcance del derecho a una educación inclusiva, en su proceso real, en el aquí y ahora, con las limitaciones de todo tipo que bien sabemos afectan a su implementación. *No podemos conformarnos con tener una meta*, con todo lo importante que esta sea. Debemos saber transitar con inteligencia y estrategia desde los planteamientos simplemente “integradores” y “segregadores” en los que hoy mayoritariamente nos movemos, hacia el significado profundo que le atribuimos al concepto de inclusión. De lo contrario corremos el riesgo de que las resistencias al cambio que hoy observamos en el sistema educativo ordinario se conviertan en las principales razones que lleve a quienes luchan por la inclusión al desencanto y la desesperanza y con ello a desandar el camino recorrido y volver a justificar la segregación en centros especiales.

A este respecto es más que urgente volver a recordar dos cosas. Primera: los centros de educación especial (CEE) no son el problema ni el mayor obstáculo hacia la inclusión. Lo que tienen que ser, durante este proceso, es parte de la solución y liderar la función de apoyo a la inclusión que se les atribuyó en la *Declaración de Salamanca* veinte años atrás. Segunda: que *el derecho a una educación inclusiva es de los hijos* y por lo tanto, no hay un derecho de los padres a elegir el tipo de educación que ellos quieran (segregada u ordinaria), para sus hijos o hijas con discapacidad. Una reflexión que para muchos resultará seguramente más que polémica y que, en todo caso, pone en evidencia la relevancia de debatir con rigor sobre estos *desafíos* que, de entre los muchos que nos urgen, son los que me han parecido inaplazables.

4. Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2007). *Evaluación y educación inclusiva*. Disponible en http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-ES.pdf
- Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2012). *Special Needs Education Country Data*. Disponible en <https://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012>
- Aguilera, MJ; Álvarez, K.; Babío, M.; Coll, C. Echeita, G. Galán, M. Marchesi, A.; Martín, E. y Martínez-Arias, R. (1990) *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: CIDE
- Asís, R.; Campoy, I. y Bengoechea, M. A. (2007). Derecho a la igualdad y a la diferencia. Análisis de los principios de no discriminación, diversidad y acción positiva. En, R. de Lorenzo y L.C. Pérez. *Tratado sobre discapacidad*. (pp.115-142). Madrid: Thomson/Aranzadi
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45, <http://www.rinace.net/rieis/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- 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 Urrés (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. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.)*. Bristol: CSIE. (Traducción española disponible en <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>)
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: CERMI
- Campoy, I. (2013). Estudio sobre la situación de los niños y niñas con discapacidad en España. Madrid: UNICEF disponible en: <http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/publicaciones/estudio-sobre-la-situacion-de-los-ninos-y-las-ninas-con>
- Casas, M.E. (2007). Prólogo. En R. de Lorenzo y L.C. Pérez. *Tratado sobre discapacidad*. (pp.41-48). Madrid: Thomson/Aranzadi
- Echeita, G. (2014. 3ªed). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Echeita, G. (2014). Initial Teacher Education for Inclusion. Key messages and challenges. En,
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Inclusive Education in Europe. Putting theory into practice. International Conference. Reflections for Researchers*. (pp. 57-69). Odesen: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE, revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 2008, 6 (2), 9-18. Consultado en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.). *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1- 13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo
- Echeita, G. (2004) La situación del alumnado con necesidades educativas especiales en la Comunidad de Madrid. *Revista de Psicología Educativa*, 1 (10),15-40.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre NEE, diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España *Revista de Educación*, 349, 153-178
- 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., Muñoz, Y., Simón, C. y Sandoval, M. (en prensa). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunas aportaciones de la investigación sobre educación inclusiva. *Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva* (http://www.rinace.net/rlei/rlei_proximos_num.html)
- Echeita, G. y Calderón, I. (en prensa) Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica *Ámbitos de Psicopedagogía*
- Echeita, G. y Navarro, D. (en prensa) Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edehania* <https://www.ucv.es/Publicaciones.aspx?IdRevista=1>
- Engelman, R. (2013). Más allá de la sostenibilidad. EN E. Assadourian y T. Prugh *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad? La situación del mundo 2013. Informe anual del Worldwatch Institute sobre la Sostenibilidad* (pp. 27-50) Madrid: FUEM Ecosocial/ Icaria Editorial
- Hargreaves, A. (1995). Entrevista. La importancia de vivir en la frontera, *Cuadernos de Pedagogía*, 233, 86-93
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Hempel, M. (2014). Ecoalfabetización: el conocimiento no es suficiente. EN, T. Prugh y M. Renner (Directores). *Gobernar para la sostenibilidad. La situación del mundo*

2014. *Informe anual del Worldwatch Institute sobre la Sostenibilidad*. (pp: 79-93). Madrid: FUHEM Ecosocial/ Icaria Editorial

Marchesi, A. y Martín, E. (2014) *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza

Parrilla, M.A, (2002) Sobre el origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327

Puig, J.M. (Coord), Domenech, I., Gijon, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó

Simón, C. y Echeita, G. (2013) Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. (pp.33-65). Las Rozas: Wolters Kluwer

Slee, R. (2011) *La escuela extraordinaria*. Madrid:Morata

SOLCOM (2011) *Informe. Derechos humanos en España. Violaciones en España de la Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU*. Disponible en: http://www.asociacionsolcom.org/informe_solcom_2011

Tyack, D. y Cuban, I. (2001, 2ª ed). *En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: FCE

UNESCO (1994). *La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCO/MEC

UNESCO (2012). *Luchar contra la exclusión en educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Paris: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>