

Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España

Gerardo Echeita
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este texto se analizan algunas de las paradojas y contradicciones que se están produciendo en nuestro país en el proceso de desarrollo de la inclusión educativa. En parte, los análisis realizados se hacen a la luz del caso real de una estudiante de secundaria considerada con diversidad funcional, cuya trayectoria vital discurre, en cierta medida, en paralelo con lo ocurrido en España respecto al proceso de integración escolar en los últimos quince años, esto es, el mismo período de tiempo transcurrido desde la llamada Declaración de Salamanca, sobre el alumnado considerado con necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994). En el texto se defiende la necesidad de cambios profundos y sostenidos (y se indican algunos de ellos), para reducir la distancia, hoy más que notable – preocupante –, entre el reconocimiento del derecho a una educación inclusiva que establece la legislación vigente, tanto en España (LOE, 2006) como internacionalmente (UN, 2006), y la realidad cotidiana de fracaso, marginación o exclusión que viven cotidianamente muchos alumnos y alumnas, particularmente aquellos cuyas necesidades de apoyo educativo específicas están, supuestamente, particularmente amparados por esas mismas leyes.

Palabras clave: Educación Inclusiva, integración escolar, diversidad funcional, derechos

Introducción

Es para mí un motivo de gran satisfacción participar en este 6º Congreso TecnoNEEt, en el que se conmemoran los 25 años del despegue “oficial” del proceso de integración educativa en España del alumnado considerado con *necesidades educativas especiales (n.e.e.)*. Personalmente estos veinticinco años también han sido muy importantes para mí, pues representan la parte más sustantiva de mi historia profesional que, precisamente, tiene un punto de inflexión cualitativo cuando en 1985 paso a formar parte del equipo de investigadores y personal técnico que, financiado por el entonces *Centro de Investigación Educativa (CIDE)* del *Ministerio de Educación* de aquella época, pondría en marcha la primera evaluación institucional (EPI, 1987; Marchesi, Echeita y Martín, 1990), de lo que entonces era concebido como un “programa experimental” de integración escolar en el marco de la ordenación general de la educación especial que el RD (6/03/85) establecía. Un año después pasé a formar parte de la plantilla del *Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE)*, cuyo trabajo muchos de los aquí presentes conocen y que, durante diez años, trató de servir, con honestidad y dedicación, de apoyo al desarrollo de esta faceta de la política educativa en el entonces llamado “territorio MEC” (aquellas Comunidades Autónomas que no tenían transferidas las competencias en materia de educación). Después ya no he podido variar *el surco* que marcaron esos diez años de intenso trabajo y compromiso con una *visión* y *unos valores* vinculados a la tarea de apoyar la mejora de la equidad educativa de ese alumnado al que seguimos reconociendo con *n.e.e.*, y por ello he seguido, desde distintos roles, pensando y repensando, ¡*tal vez demasiado!*, sobre la marcha de este proceso que ahora cumple un cuarto de siglo de andadura.

Pero estamos en tiempos de efemérides porque el año pasado también se han conmemorado los *quince años* transcurridos desde la celebración en Salamanca, de la *Conferencia Mundial* promovida por la UNESCO sobre *NEE. Acceso y Calidad* (UNESCO, 1994), en la que también tuve la fortuna de participar. Como siempre ocurre en la vida, sólo la distancia y el

tiempo nos permiten apreciar y valorar con nitidez y sentido el valor de las cosas importantes. Hoy apreciamos que el espíritu y la letra de *la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción* siguen siendo, para la comunidad educativa internacional (UNESCO, 2009), un referente claro y nítido en el esfuerzo ímprobo por progresar hacia una educación de calidad para todo el alumnado, y por lo tanto para guiar los pasos en nuestra acción educativa para que esa calidad llegue también a quienes se encuentran en mayor riesgo de exclusión, marginación o fracaso escolar. Es justo reconocer, como lo hicieron las personas con la más alta responsabilidad en la organización de ese gran evento (Saleh, 2004), el papel de liderazgo que entonces y en este ámbito, también tuvo el Ministerio de Educación de la época que, precisamente, estaba en el centro de las miradas de muchos países, al ver cómo aquí se ponía en marcha y se sostenía, ya no un “programa experimental”, sino *una política de integración escolar* en el marco de un proceso de reforma educativa sistémico (LOGSE, 1990), orientado por el principio *de atención a la diversidad*, como el propio *Marco de Acción* de la Conferencia, reclamaba que se hiciera (UNESCO, 1994; II. Directrices para la acción en el plano nacional, pp. 65-80).

Pero *veinticinco años después* tenemos también una percepción clara y precisa, tanto con respecto a la complejidad de la tarea que libremente asumimos - dada nuestra humana capacidad de soñar e idear mundos distintos y mejores al que vivimos -, como de la envergadura y fortaleza de las *barreras* de muy distinto tipo (sociales y educativas), que se interponen entre el deseo por una educación más inclusiva y la realidad escolar y educativa de muchos países, incluida España.

Espero y aspiro a que este *6º Congreso* sirva, sin duda alguna, para reconocer los notables avances que se han producido en nuestro país en estos últimos veinticinco años, pero también para provocar una reflexión seria y un debate profundo, a mi juicio, tan necesario como urgente, para que “*el trecho entre lo dicho y lo hecho*” respecto a la *inclusión educativa* no se convierte, en poco tiempo más, en insalvable.

Para ello es necesario enfatizar la creciente preocupación, que a muchos nos hiere, sobre la insatisfactoria situación en la que, en muchos lugares y contextos, se encuentra este proceso. Insatisfacción y desencanto que ha sido reconocida en varios eventos de importancia que recientemente han precedido a éste, como es el caso de la *Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva*, promovida por Inclusion International y desarrollada en octubre de 2009 en Salamanca (<http://inico.usal.es/inclusion09>); la *Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva. Vía para favorecer la cohesión social*, promovida por el Ministerio de Educación en el marco de la presidencia española de la Unión Europea (<http://www.educacion.es/eu2010/agenda/educacion-inclusiva.html>) y desarrollada en Madrid en marzo de 2010, o el *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*, promovido por Down España y desarrollado en Granada en mayo de 2010 (<http://www.granada2010down.org>).

Por todo ello comparto y me sumo a la postura de Parrilla (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 ella:

“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 el *statu quo* del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación y desigualdad entre alumnos.”

(Parrilla, 2007, págs. 32-33)

Un caso para repensar políticas y concepciones hacia la inclusión educativa.

Mediados de los años 90, a la par que se lanzaba al mundo *la Declaración de Salamanca*, también vino al mundo *Alejandra L.S.*, a quien con sumo respeto y cariño y con la autorización debida, voy a presentarles en esta intervención, a modo de “*estudio de caso único*”, con la intención de que *ilumine* los análisis sobre algunas de las paradojas y contradicciones que se derivan del dilemático proceso al que llamamos *inclusión educativa*. De *Alejandra* diré, de momento, que es una adolescente que ha terminado su segundo año en un Instituto de Educación Secundaria en algún lugar de Galicia cuya ubicación concreta no viene al caso. De acuerdo con nuestros convencionalismos diremos que *Alejandra* es una persona cuya *diversidad funcional* respecto a la norma está catalogada como *discapacidad intelectual*. De su familia, con su madre Mónica¹ a la cabeza podríamos decir, repensando su historia, que se apropiaron con pasión de ese artículo tercero del *Marco de Acción* de la Conferencia de Salamanca que decía;

“...las escuelas tienen que encontrar la manera de educar satisfactoriamente a todos los niños y niñas, incluidos aquellos con discapacidades graves,... porque ese es, entre otras razones, el camino para una sociedad más justa e integradora.” (UNESCO, 1994, pág. 59)

Por ello, *Alejandra* se escolarizó, al igual que sus hermanos, en el Colegio Público que le quedaba cerca de donde vivía y en el que la educación primaria fue un tiempo de aprendizajes, amistades y esperanzas. Para sus padres, el objetivo de que los hermanos de *Alejandra* aprendieran el sentido profundo de la igualdad era inseparable de la decisión por una escolarización integrada de *Alejandra* con ellos. Cuando en el año 2006, Naciones Unidas aprobó la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (UN, 2006), y poco después la vieron ratificada por el número de países necesarios para que tuviera “fuerza de ley”, toda la familia se reafirmó en la decisión de que habían elegido para *Alejandra* el camino adecuado.

Este último logro no es un paso retórico más, sino un cambio de perspectiva sustantivo, pues mientras en *la Declaración de Salamanca* la inclusión educativa es un *principio*, esto es, un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios, en la Convención lo que se establece es un *derecho positivo* que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos antes situaciones de discriminación (Novoa, 2010).

¹ A quien dedico este texto en reconocimiento a su entrega y en agradecimiento por haberme hecho participe de su lucha por la dignidad y el reconocimiento de los derechos de *Alejandra*.

“Artículo 24. Educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre”.

(UN, 2006, pág. 18. El subrayado es mío)

Pero el derecho de Alejandra a una educación inclusiva y el esfuerzo educativo realizado hasta un par de años antes por sus profesores y su familia, empezó a tornarse en discriminación, frustración y rabia, en el breve lapso que media entre terminar la educación primaria e incorporarse al *Instituto de Educación Secundaria* de su localidad al que también le correspondía acudir. La primera y, sin lugar a dudas, más doliente *paradoja* de su situación era que, la mayoría de aquellos que estaban obligados moralmente y por ley a “*encontrar la manera de educar satisfactoriamente a... Alejandra*” (administración educativa, inspección educativa, profesorado y orientadores, etc.), buscando en el centro deseado y elegido por sus padres un razonable equilibrio entre sus *necesidades de aprendizaje y progreso personal*, atendiendo a sus relaciones sociales y *sentimientos de pertenencia y participación* y, por lo tanto, a su *presencia* en las aulas y espacios comunes del centro escolar (pues así es como entendemos el significado profundo de lo que llamamos inclusión, Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2008), eran éstos, como digo, los primeros en proponer que Alejandra abandonara el IES y se escolarizara en un Centro de Educación Especial (CEE), por cierto, a quince kilómetros de su domicilio.

A la vista de las noticias que tenía Mónica, su madre, sobre el proceso educativo de *Alejandra* (arrinconada literalmente en muchas clases sin tarea ni actividad educativa alguna, sin un plan educativo personalizado adecuado a sus necesidades, y negada la posibilidad de promocionar con sus compañeros al segundo curso de la etapa una vez que terminó primero), y de las reiteradas presiones – apoyadas con dictámenes psicopedagógicos, consejos de la inspección y resoluciones administrativas –, para que cambiara de centro, muchas madres y padres, en su lugar, habrían optado rápidamente por “aceptar la invitación” de abandonar *el sueño de una noche de verano gestado en Salamanca* para volver a la escuela especial en la que, seguramente, hace quince años habría iniciado su escolarización de no ser porque entonces, mediados los años 90, se impulsaba con muchas ganas que ahora esta quebradiza andadura de la integración escolar. Sin embargo, no ha sido ésta la decisión de la familia de *Alejandra*, quien no ha cejado ni un momento en perseguir que se cumpla el derecho que asiste a su hija a una educación inclusiva de calidad, llevando su caso hasta los tribunales de justicia cuando ha sido necesario.

La *segunda paradoja* de este proceso es, precisamente, que una parte de las mismas personas que han promovido el principio de una educación inclusiva, a través de sus asociaciones y organizaciones respectivas, y que han conseguido verlo plasmado como *derecho* al más alto nivel internacional que cabe hoy en día imaginar (UN, 2006)², son las que, para sus hijos o hijas con discapacidad, optan por una escolarización segregada en Colegios de Educación Especial (CEE), obviamente ante situaciones que creen que van a ser parecidas a las de Alejandra, o que, de hecho, lo han sido ya. Esta incongruencia se hace más patente, si cabe, en el apoyo que algunas de estas organizaciones y familias también prestan a la creación de nuevos centros de educación especial, como el que, por ejemplo, empezará a funcionar en Rivas Vaciamadrid el curso 2010/2011 (<http://www.formacionprofesionales.com/centros/un-nuevo-centro-de-educacion-especial-en-madrid>), política que camina en dirección contraria a lo propuesto en el *Marco de Acción de la Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), que proponía que donde no existieran no se crearan CEE o que de existir no siguiera aumentando su número. Sin lugar a dudas los padres y madres implicados ante esta tesitura (“mala” escolarización en centros ordinarios *versus* escolarización “tranquila” en centros especiales), no toman su decisión por esta segunda opción “con gusto” y, seguramente, los que estamos fuera sólo podemos tíbicamente imaginarnos y empatizar con el desgarró emocional con el que viven esta contradicción. Comprendo perfectamente su decisión pero no por ello puedo dejar de reconocer y analizar su impacto en las posibilidades de superación de este mismo dilema.

Por esta razón creo que hay que analizar y debatir con mayor profundidad y de forma más abierta y plural de lo que creo que se ha hecho hasta ahora, sobre el papel de los *Colegios de Educación Especial* (CEE), so pena de mantener el proceso de inclusión educativa en el territorio de los desarrollos ingenuos que denunciaba Parrilla (2007).

Para los *Colegios de Educación Especial* en el *Marco de Acción* (UNESCO, 1994), se planteaba que debían transformarse en una plataforma de apoyo para la inclusión educativa y en todo caso ser, *en el proceso*, una alternativa excepcional sólo para la escolarización permanente o compartida de algunos alumnos con necesidades educativas muy singulares. Pues si bien es cierto que en algunas Comunidades Autónomas (como la que acoge este Congreso), existen tímidos planes para empezar a moverse en esa dirección, y que el Ministerio de Educación, en su ámbito de competencias, ha legislado con parecida timidez y ambigüedad al respecto³, en otras muchas no sólo andan lejos de cumplir esta función, sino que, queriendo o sin querer, siguen cumpliendo la función opuesta, esto es, la de *ser freno* al proceso de inclusión.

² Pues esto es lo que supone la categoría de *Convención* en el marco del sistema de Naciones Unidas, una vez ratificada por un determinado número de países. La *Convención para los derechos de las personas con discapacidad* incluye también, la opción de firmar un *Protocolo Facultativo* mediante el cual, en esencia, los *Estados Parte* firmantes aceptan los mecanismos de supervisión establecidos por la propia Convención para el cumplimiento de los derechos reconocidos en ella y ante las denuncias de discriminación o desamparo que particulares u asociaciones deseen expresar. España fue una gran impulsora de los trabajos preparatorios y para el desarrollo de la *Convención* y ha sido uno de los primeros países del mundo en ratificar ambos textos.

³ Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla

Artículo 29. Vinculación y colaboración de los centros de educación especial y los centros ordinarios.

1. Se velará por la vinculación y colaboración entre los centros de educación especial y el conjunto de centros y servicios educativos, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los recursos existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

2. Los centros de educación especial se configurarán, progresivamente, como centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos abiertos a los profesionales de los centros educativos.

Así me consta que ocurre - de nuevo a modo de ejemplo - en Madrid, donde algunas familias con hijos o hijas con discapacidad intelectual, tan pronto toman conciencia del panorama educativo que existe en esa Comunidad respecto a la educación de este alumnado, ¡en ocasiones siendo sus hijos todavía prácticamente bebés!, son capaces de *remover Roma con Santiago* para tratar de garantizarse una plaza en un Colegio de Educación Especial (CEE) que goza de un merecido reconocimiento durante la Educación Básica Obligatoria, además de por su vinculación con un excelente programa de transición a la vida adulta, como es *Promotor* de la Fundación PRODIS (<http://www.fundacionprodis.org>). Esto es, ¡cuánto mejor lo hacen en ese colegio específico, como le ocurre también a otros, más se aleja la política de inclusión educativa que la LOE ha establecido como principio general de nuestro sistema educativo! ¿Hasta cuando?

Finalmente, la última y quizás más desconcertante paradoja de este proceso hacia una educación más inclusiva es que, al día de hoy, aun conociendo suficientemente las principales condiciones y factores que contribuyen al desarrollo de políticas y prácticas inclusivas (Ainscow y Milles, 2009), no es posible encontrar una respuesta educativa que satisfaga, *al 100%*, el derecho, digamos de Alejandra (en representación ahora de todos aquellos alumnos y alumnas a los que consideramos con *n.e.e.*), a un *aprendizaje* y un *rendimiento escolar* de alta calidad acorde con sus necesidades específicas, acompañado de un sentimiento de *participación, bienestar y pertenencia* igualmente elevado, consiguiéndolo, todo ello, *estando presente* de forma significativa y no solamente testimonial, en aulas, espacios y centros ordinarios o comunes. **NO ES POSIBLE al 100%**.

No hay una solución, en algún lugar escondida, que permita resolver este *dilema* cotidiano y constante que se origina a consecuencia de la compleja interacción entre las *concepciones educativas* (López, Echeita y Martín, 2009), de los actores en el escenario educativo (familias, profesorado, orientadores, etc.), con unos *recursos económicos* siempre por debajo de las necesidades de apoyo singulares que son las que, por otra parte, precisamente definen la macrocategoría “*n.e.e.*”, con un conocimiento práctico poco generalizado sobre *cómo llevar implementar prácticas educativas accesibles para todos* (CAST, 2008), y *pertinentes para cada alumno en particular* y con un *sistema educativo fuertemente conservador* y renuente a las reformas educativas de calado, como la tendría que ser la que permitiría propiciar un mayor progreso en la resolución del que se ha venido en llamar el *dilema de las diferencias* en la educación escolar (Dyson y Milward, 2000; Norwich, 2008).

Lo que **SI ES POSIBLE** es encontrar *soluciones episódicas, compromisos*, que satisfagan en cierto grado, aquí y ahora, en cada contexto y caso particular, “a las partes”, así como mantener el análisis permanente sobre el proceso en búsqueda de nuevas soluciones más completas y equilibradas respecto a la interdependencia entre las tres variables mencionadas (presencia, aprendizaje y participación). Para ello lo que se necesita es asegurar y organizar de forma eficiente, un proceso franco y serio de toma de decisiones compartida sobre las alternativas en juego, en el que todos los actores involucrados (administración, profesorado, servicios de apoyo y salud, familias y alumnos afectados), puedan participar y analizar desde el diálogo igualitario las alternativas en juego en cada caso. Debemos estar atentos a que en ésta, como en otras dinámicas que condicionan este proceso, siempre es infinitamente más fácil formular el criterio de actuación que llevarlo a la práctica, por ejemplo, cuando se habla de diálogo entre quienes tienen posiciones o roles *desiguales* ante los dilemas en cuestión. Unos, por ejemplo los orientadores psicopedagógicos, tienen una funciones atribuidas, un estatus y un conocimiento que, a poco que se descuiden, les puede llevar a adoptar la posición de sentirse por encima de muchas familias sin suficientes recursos sociales o culturales para sostener con ellos un “diálogo igualitario”.

Esta vía de *trabajo colaborativo* tampoco está al abrigo de despropósitos ni de toparse con barreras que, de nuevo, la limiten en detrimento del derecho a una educación inclusiva de aquellos en mayor riesgo de exclusión, fracaso escolar o marginación. Observamos a este respecto, por ejemplo, que cuantos más medios y profesionales hemos sido capaces de poner al servicio de la inclusión educativa (y el cambio en esta esfera ha sido más que notable en nuestro país, por ejemplo, con relación a la mejora en cantidad y calidad de los servicios de orientación educativa y psicopedagógica (Grañeras, Parras, et al., 2009), más compleja, difícil y en ocasiones inmanejable se ha hecho la *tarea de coordinarse eficientemente* entre todos ellos para generar planes de acción convergentes y coherentes. Y esa dificultad de coordinación y colaboración eficaz, la sufren cotidianamente las familias afectadas y la detectan los pocos estudios de evaluación disponibles (Marchesi et al, 2003; Echeita et al., 2009; Verdugo et al., 2009). Hay que denunciar que hoy, por lo general, *existe una mala coordinación* tanto al interior de los centros escolares (referida a la colaboración y coordinación entre el profesorado tutor, los especialistas de apoyo y los servicios de orientación educativa y psicopedagógica), como entre los centros escolares, los servicios de salud y los de bienestar social o atención a la infancia y adolescencia en riesgo, allí donde existen⁴.

En todo caso, hay que decir con claridad que estos *compromisos* no son sinónimo de una inclusión de calidad y dudo de si es razonable y comprensible que se pida a los muchos padres y madres con hijos o hijas como *Alejandra* que sean pacientes y condescendientes, ¡más de lo que ya están siendo!, con nuestra limitada y parsimoniosa capacidad de cambio, mejora, e innovación de los sistemas educativos, los centros y las prácticas escolares. Este aspecto es especialmente sensible para todos, porque muchos de los cambios que mejorarían la vida escolar de alumnos como *Alejandra* y de otros muchos con menores dificultades para aprender, siendo complejos, ¡son posibles y están al alcance de la mano...!, si hubiera un mayor compromiso y responsabilidad por parte de los actores educativos con unos principios éticos básicos (Escudero, 200X), y si las administraciones educativas llevaran a cabo el papel que les corresponde a los efectos de crear las condiciones de “presión y apoyo” -en su más amplia acepción del término apoyo -, para que ello fuera posible.

Lo problemático del dilema de la inclusión educativa es, finalmente, que en lugar de mantenernos en constante tensión y atención por mejorar ese equilibrio entre presencia, aprendizaje y participación, su naturaleza contextual, ecológica (dado que la respuesta que cada centro hace de este dilema depende, entre otros factores, de la política de su comunidad o país, de su historia, del alumnado que escolariza, de los recursos personales y materiales de que dispone, del grado de apoyo recibido, etc.), puede hacernos tremendamente relativistas y, en definitiva, llevarnos a pensar que todo lo que se hace es aceptable (¡y *lo que se deja de hacer también!*), puesto que cada cual hace lo que puede en términos de políticas y prácticas inclusivas. En consecuencia, puede hacer que, de nuevo, se mantenga, en lo fundamental, el *statu quo* de las concepciones, las condiciones y los procesos escolares que mantienen la exclusión, la marginación o el fracaso escolar de muchos alumnos o alumnas en esos mismos contextos.

⁴ Véanse al respecto los análisis coincidentes presentados con motivo de la [II Reunión Interdisciplinar sobre Discapacidades/Trastornos del Desarrollo y Atención Temprana](#), organizada por el Grupo GENYSY (www.genysi.es) en Madrid en noviembre de 2008.

El sinsentido de un proceso complejo que se conduce a ciegas, sin evidencias ni evaluación.

Un proceso tan complejo, dilemático y éticamente controvertido como es este del “*dilema de las diferencias*” (Dyson y Milward, 2000), necesita un fortísimo apoyo social que contrarreste y ayude a cambiar las muchas creencias y estereotipos negativos que existen al respecto, como los que analiza Sapon-Shevin (1996), referenciados por Moriñas (2004): que la inclusión está siendo impuesta por ideologías extremas y por padres que no son realistas y que no aceptan que sus hijos sean diferentes; que la inclusión educativa obligará a los profesores a “rebajar el currículo”, a que los “niveles educativos” bajen, limitando o perjudicando el aprendizaje de aquellos alumnos más capaces; que la inclusión educativa sólo tiene sentido para algunos alumnos pero no para otros que son difíciles de incluir o que no se debe hacer en todas las etapas educativas o que, finalmente, la inclusión es un “favor” que se hace a determinados alumnos a costa de otros niños.

Es difícil conseguir un apoyo social mayoritario pero, en todo caso, sólo cabe aspirar a ello cuando se rinden cuentas y se muestra a la sociedad lo conseguido y lo que falta por conseguir. Es por estas razones que esta política bien merecería un seguimiento constante y un análisis evaluativo continuado con objeto de tener evidencias y datos que ayudaran a tomar decisiones no sólo ideológicas – que lo son, pues es una política que se sustenta en la creencia profunda de la igualdad en la diversidad-, sino también empíricamente contrastadas, como así lo han hecho, por ejemplo, Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, y Gallannaugh (2008) en el Reino Unido. Por lo que a España y a sus Comunidades Autónomas se refiere y me temo que el caso es extensible a muchos otros países, esa mirada evaluativa es más bien testimonial y esporádica, sobre todo si se compara con la atención que se presta a otros rendimientos y procesos educativos⁵. Como bien señala el profesor Ainscow (2005), mientras sólo estemos dando importancia a lo que se puede evaluar (con lápiz y papel) – como los rendimientos que evalúan, por ejemplo, el siempre famoso PISA- y no seamos capaces de evaluar otras aspectos no menos importantes de la educación escolar, como es el proceso de inclusión educativa -, nuestra capacidad para avanzar en la dirección que marca este anhelo será muy limitada, pues, como él dice, “*sólo lo que se evalúa se puede conseguir*”.

Es imprescindible idear un sistema integral y multinivel de evaluación y seguimiento que permita, por un lado, conocer el nivel de rendimiento de los alumnos considerados con *n.e.e.*, pues nos tememos que éstos estén sobrerrepresentados en las actuales tasas de fracaso escolar. Es necesario contar también con datos sobre el grado de bienestar social, relaciones y participación del alumnado con *n.e.e.* a lo largo de su ciclo escolar, tarea que hoy es posible acometer, integrada en una perspectiva incluso más amplia como es la de “calidad de vida”, con ayuda de instrumentos validados como son las *escalas de calidad de vida para niños o adolescentes* (Sabeb, Verdugo, Prieto y Contini, 2009; Gómez-Vela, Verdugo, 2009). También es urgente que la sociedad reconozca y valore como *centros educativos de calidad* a las escuelas infantiles, colegios de educación primaria o institutos de educación secundaria que

⁵ El Instituto de Evaluación, dependiente del Ministerio de Educación (www.institutodeevaluacion.me.es) y que trabaja en estrecha colaboración con servicios homólogos en las distintas Comunidades Autónomas, la OCDE, la Unión Europea y otros organismos internacionales, desarrolla, entre otros, los siguientes proyectos de evaluación y de elaboración de indicadores de educación: *Evaluación de la Educación Primaria* (desde el año 1995); *Sistema Estatal de Indicadores de Evaluación* (desde el año 2002); *Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos* (desde el año 1998) . *Estudio Internacional PIRLS sobre el progreso en comprensión lectora* (desde 2001); *Proyecto Aprender a Aprender* (desde el año 2002); *Estudio Internacional ICCS sobre educación cívica y ciudadana* (desde el año 2004); *Estudio Internacional TEDS-M sobre la formación inicial del profesorado de matemáticas en educación primaria y secundaria* (desde el año 2006); *Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)* (desde el año 2006) o el más conocido *Programa para la Evaluación Internacional del Alumnos (PISA)*(desde el año 2000).

asumen su responsabilidad con las políticas de inclusión educativa del alumnado más vulnerable y no sólo, como ahora ocurre, por sus logros en pruebas de rendimiento académicas⁶. Seguramente es el centro educativo, como nivel agregado de análisis, el más adecuado para llevar a cabo una evaluación integrada sobre las dimensiones que configuran el proceso de inclusión educativa (presencia, rendimiento y participación), y los trabajos que al respecto han conducido Black-Hawkins, Florian, y Rouse, (2007) son un preclaro ejemplo de que es posible hacerlo, desmontando, de paso, la falsa creencia de que el compromiso con políticas inclusivas condiciona negativamente el rendimiento del alumnado *sin n.e.e.*

Estas evaluaciones nos enfrentan, a su vez, a dilemas que no podemos obviar, relativos, por ejemplo, a la bondad, o no, de identificar a determinados alumnos por sus características personales, en aras de poder disponer de datos para la supervisión de su proceso educativo. Pero siendo éste un asunto delicado, que en todo caso habrá de analizarse, con la ley de protección de datos personales en la mano, peor es la situación actual de falta generalizada de evidencias rigurosas sobre el *aprendizaje y la participación* del alumnado con n.e.e.⁷ y, a consecuencia de la cual, se refuerza la terrible *invisibilidad* que de siempre ha acompañado a los colectivos más vulnerables, como es el caso, de los alumnos y alumnas que se engloban en esa categoría (Novoa, 2010).

Nada ocurre si antes no fue un sueño.

Sin duda es cierto el viejo tango, que dice “*que veinte años no es nada...*”, pero debemos preguntarnos: ¿Cuánto tiempo más habrá que seguir esperando para que las futuras *Alejandras* o *Alejandros* no se vean humilladas y discriminadas como lo ha sido la protagonista involuntaria de este caso? ¿Será verdad que *el sueño de la razón produce monstruos*? ¿Habremos ido demasiado lejos al convertir *el principio* inclusivo de la *Declaración de Salamanca* en un *derecho* de obligado cumplimiento en nuestras aulas, en particular, en la de los centros de educación secundaria? ¿Debemos *recalibrar* la meta y el camino iniciado en España 25 años atrás, a pesar de las nuevas declaraciones internacionales, como la realizada en la *XXIV Conferencia Internacional del BIE* en Ginebra⁸, de forma que *en realidad* la inclusión sea sólo una aspiración reducida para algunos de los alumnos o alumnas vulnerables, durante algún tiempo, en algunos centros que voluntariamente estén dispuestos a ello y tan sólo en algunos países ricos? ¿Le diremos a Mónica, *la madre coraje* de Alejandra, y al resto de madres y familiares que han contado sus respectivos casos en un dispar pero elocuente *Libro Rojo de la Educación en España. IncluyeMe* (<http://issuu.com/librorojo/docs/pactoeducativoparatodos.blogspot.com>) que la lucha que están manteniendo para que el derecho a una educación inclusiva de sus hijos o hijas se vea satisfecho, no tiene sentido y que deben resignarse a la situación de opresión que les ha tocado vivir en primera persona (Barton, 2009).

Mi inclinación, lógicamente, es a decir que **NO** a todas estas preguntas. Que **NO** hay que esperar indefinidamente, porque mañana mismo se podrían poner en marcha planes de acción para reducir la exclusión y mejorar la inclusión si hubiera voluntad para hacerlo, aún sin

⁶ En este contexto la desfachatez supina se alcanza cuando alguno de esos centros de “excelencia” (en la pruebas de rendimiento) lo son, en buena medida, porque han seleccionado a su alumnos y han procurado derivar, de una u otra forma, hacia los “centros de integración” al alumnado más vulnerable.

⁷ Las únicas estadísticas nacionales disponibles son las referidas a lo que en este texto estaríamos llamando, dentro de la definición operativa de inclusión educativa, *presencia*, entendida ésta como el tipo de centro en el que se escolarizan los alumnos con *n.e.e.*, bien sea en centros ordinarios o en aulas o centros de educación especial.

⁸ <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>

contar con el malogrado *Pacto Educativo* en el que, por cierto, existía un esperanzador compromiso al respecto; que **NO** es un monstruo el sueño de la igualdad, pues hemos visto como se podían reducir las situaciones de discriminación referidas a otras diferencias, como las de género o raza y que el hecho de ver a un presidente negro en la Casa Blanca o a muchas mujeres trabajando u ocupando puestos de responsabilidad reservados durante años a los varones debería hacernos pensar en ello; que **NO** es imposible que haya inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la difícil *ESO*, porque algunos ya lo han hecho, con imaginación y buenos resultados como, entre otros muchos, el *Centro Padre Piquer*, Madrid (<http://www.padrepiquer.com>); *Escuela 2*, Valencia (<http://www.escuela2.es>); el *IES Laurel de la Reina*, La Zubia, Granada (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18001081>); el *IES Miguel Catalán*, Coslada (<http://miguelcatalan.org>); el *Colegio Ágora*, Madrid (<http://www.colegioagora.es>); o el *IES Ribera Baixa*, del Prat de Llobregat (<http://www.iesriberabaixa.cat>). Que **NO** tenemos que limitarnos con nuestros estereotipos y bajas expectativas, porque **NO** conocemos los límites de nuestras capacidades ni las de los alumnos, máxime cuando cooperamos con un objetivo común, y que, por lo tanto, **NO** debemos excluir a nadie de esta aspiración a estar escolarizado en proyectos educativos inclusivos y, sobre todo, le diría a Mónica y a otros muchos padres y madres que les necesitamos y que **NO** están solos. Que necesitamos su presión para intentar ser mejores personas de lo que somos, pues son ellos los que con su comportamiento ejemplar, ponen en evidencia la debilidad de algunas de nuestras convicciones éticas y morales.

Pero lo relevante no es lo que yo piense, sino lo que cada uno esté dispuesto a hacer. Y a este respeto conviene recordar, una vez más, que “*obras son amores y no buenas razones*” y que no son conocimientos, ni orientaciones para la acción lo que principalmente nos falta (véase, por ejemplo, los más de 250 documentos disponibles *on line* en el portal de la UNESCO <http://www.unesco.org/es/inclusive-education/publications>), – sin quitar un ápice de importancia a la necesidad de seguir investigando y aprendiendo más sobre este proceso. Es incuestionable la urgente necesidad de mejorar las condiciones de vida, -tanto dentro como fuera de nuestro país- de muchos niños y jóvenes que viven en condiciones de pobreza y marginación, mejorando a la par la de sus maestros y maestras. Pero lo que resulta más difícil de encontrar, de movilizar o de sostener es, por una parte, la determinación y la audacia para iniciar y mantener los profundos procesos de cambio que nuestras aspiraciones reclaman aunque, más escasa aún, es nuestra capacidad para conseguir una profunda y extensa **alfabetización ética** de la sociedad y del mundo educativo en particular, pues en último término son nuestros valores y principios (igualdad en las diferencias, equidad, no discriminación, responsabilidad,...), el motor que tira y aguanta los envites de la cruda realidad en los que navega el barco que quisiéramos que nos llevara hacia el horizonte, siempre en movimiento, de una educación más inclusiva.

“Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, de todas las prácticas en las escuelas y de todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de razonamientos morales. No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión educativa nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a ella de la mejor manera posible” (Booth, 2006)

Parece que las palabras del profesor Booth estuvieran escritas después de haber leído y analizado lo que Mónica decía a uno de sus múltiples interlocutores en estos dos últimos años:

“Me gustaría que, por un momento, se pusiera en mi situación como madre. Nadie en su sano juicio quiere tener un hijo con diversidad funcional, pero cuando te encuentras con que uno de ellos, como es mi caso, así es reconocido por la sociedad, luchas con todas tus fuerzas para buscar lo que crees mejor para él o para ella. Yo no estaba en absoluto preparada para tener una hija con diversidad, y tanto mi marido como yo sacrificamos nuestra vida en proporcionarla los mejores medios y la mejor atención que sabemos. Pero en absoluto se pasó por nuestra mente, con la excusa de la falta de preparación o con la de no disponer de todos los medios necesarios, dejar a nuestra hija desatendida. Porque si supeditamos la inclusión a los medios estaríamos no solo vulnerando los derechos de las personas con diversidad funcional sino que también estaríamos lanzando el mensaje de que la diversidad funcional es negativa, y encima la sociedad creería que lo que se invierte en ellos resta derechos y posibilidades a los otros niños que no son como Alejandra y eso me parece perverso. Sé de lo que hablo puesto he tenido que soportar que la sociedad no ve a mi hija Alejandra como una ciudadana de pleno derecho.

Le saluda atentamente una madre convencida de que la inclusión no es una utopía, sino que ha llegado el momento de que aceptemos que la inclusión ya forma parte de nuestras vidas y que es nuestra obligación luchar para mejorarla.” (Mónica S.C.)

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M y Miles, S. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge
- Barton, L. (2009) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusión. Observaciones *Revista de Educación*, 349, 137, 1-52
- Black-Hawhins, K; Florian, L. & Rouse, M. (2007) *Achivement and Inclusion in Schools*. Londres: Routledge
- Dyson, A. & Milkward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Champan Publishing
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18, consultado el 6/05/10
- 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

- Equipo Evaluador del Programa de Integración Escolar (EPI) (1987). Informe sobre la evaluación del proceso de integración; marco general hipótesis y fases del proyecto. *Revista de Educación*. N^o Extraordinario, 7-44.
- 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.; Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007) Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (2), 131-146
- Gómez-Vela, M. & Verdugo, M.A.- (2009) *CCVA: Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes* Madrid: CEPE
- Grañeras, M. & Parras, A. (coord.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* Madrid: CIDE, Servicio Publicaciones M.E.
- Marchesi, a.; Echeita, g. & Martin, e. (1990). La evaluación de la integración En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación*. vol. III. (pp. 383-406). Madrid: Alianza Psicología.
- 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 (www.dmenor-mad.es)
- Moriñas. A.B. (2004) *Teoría y práctica de la inclusión educativa*. Málaga: Aljibe
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304
- Novoa, J.A. (2010) Personas con diversidad funcional, derechos humanos y ciudadanía. Foro de Vida Independiente. <http://www.forovidaindependiente.org>
- 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
- Sabeh, E.N., Verdugo, M.A., Prieto G., y Contini de González, E. N. (2009) *CVI-CVIP: Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en la infancia* Madrid: CEPE
- Saleh, L. (2004). De Torremolinos a Salamanca y más allá. Un homenaje a España. En G. Echeita y M.A. Verdugo *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* (pp.23-34) Salamanca: Publicaciones INICO.
- UNITED NATIONS, (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad* (<http://www.un.org/spanish/disabilities/>)
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Verdugo, M.A., Rodríguez, A.; Sarto, P.; Calvo, I.; y Santamaría. (2009) *Situación de la inclusión educativa en España*: Salamanca: INICO (Informe de Investigación)

Cómo citar este trabajo:

Echeita, G. (2010) Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.