



El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!

Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid

Sumario: 1. Introducción. ¡Cuidado al cruzar la calle!. 2. Inclusión educativa. Dimensiones y naturaleza. 3. Dónde estamos y qué debemos hacer para seguir avanzando.

Resumen

Tras aclarar algunos conceptos y situaciones necesarios para avanzar hacia una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas vulnerables a los procesos de exclusión, se refiere a las dimensiones y la naturaleza de la inclusión educativa y constata que los valores hacia la inclusión que solemnemente aparecen en textos, normas y declaraciones nacionales e internacionales, se llevan a la práctica con dificultad y restricciones. Considera el autor que las políticas para la inclusión educativa deberían ser sistémicas y afectar, por tanto, a todos los componentes del sistema educativo y que deberían aplicarse considerando las características y el contexto de cada centro y cada comunidad educativa. La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar preocupado por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Finaliza el artículo con la exposición de la situación actual y con la propuesta de pautas para seguir avanzando.

Palabras clave: inclusión educativa, educación de calidad, barreras escolares, exclusión, Declaración de Salamanca, comunidades educativas, alumnado con necesidades educativas especiales.

Abstract

After clarifying some concepts and situations which are necessary to move towards quality education for all pupils vulnerable to exclusion processes, the article refers to the size and nature of educational inclusion and notes that the values towards inclusion, which are solemnly declared in texts, rules and national and international declarations, are implemented with difficulty and restrictions. The author considers that policies for

educational inclusion should be systemic and affect, therefore, all components of the education system and should be applied considering the characteristics and context of each school and each educational community. Inclusion should be seen as a process of school restructuring concerning learning and quality school performance and also demanding with each student's abilities. The article ends with an explanation of the current situation and the proposal of guidelines to move forward.

Keywords: educational inclusion, quality education, educational barriers, exclusion, Salamanca Statement, educational communities, students with special educational needs.

Introducción. ¡Cuidado al cruzar la calle!

Déjenme que me apoye en una situación cotidiana, que para mi tiene mucho de metáfora adecuada para ayudarme a explicar algunos conceptos y situaciones importantes que debemos comprender a la hora de hacer frente a la compleja tarea de mejorar la educación escolar del alumnado que con la LOE en la mano consideramos con necesidades de apoyo educativo específicas.

Vd. que está leyendo este texto cada vez que se aproxima a la acera de una calle concurrida con la intención de cruzarla, de manera más o menos imperceptible —incluso para Vd. mismo—, girará, aunque sea ligeramente, la cabeza a la izquierda, pues de ahí suelen venir los vehículos que transitan por nuestras calles, avenidas o carreteras. Se trata de un esquema muy básico, aprendido en parte por la paciente insistencia de nuestros progenitores y en buena parte también, por un aprendizaje inconsciente, a fuerza de observar cómo otros cruzan las calles y de cruzarlas nosotros mismos. Por mucho que nos parezca un esquema muy *normal* no hace falta sino trasladarnos al Reino Unido para comprobar que, o bien aprendemos otra forma de cruzar en dicho país —habida cuenta que en esos lares tienen la costumbre de circular de derecha a izquierda— o antes que después terminaremos con nuestros huesos rotos en un hospital británico lamentándonos de lo *especiales* que son los hijos e hijas de su Majestad la Reina de Inglaterra.

Termino la metáfora con dos análisis pertinentes al caso que nos ocupa. El primero es que, en la inmensa mayoría de las veces, los “continentales” terminamos por aprender a cruzar las calles inglesas de forma adaptativa a su nueva situación de *isleños*, no sin que ese aprendizaje se vea facilitado con algunas ayudas o apoyos que en los últimos años se han incorporado al diseño urbano británico, como son unas llamativas advertencias escritas en el suelo de muchos lugares de cruce en los que imperativamente se lee: *¡Preste atención y por favor, mire a la derecha!*. Por lo tanto, una buena noticia para todos: aunque nos cueste *podemos aprender y cambiar* esquemas muy básicos y muy

automatizados de nuestro repertorio, por mor de conseguir nuestros más preclaros objetivos (en el ejemplo que nos ocupa, terminar felizmente nuestra estancia en el Reino Unido). Segunda enseñanza: que es sólo cuando nos hemos trasladado al Reino Unido, esto es, cuando nos hemos visto insertos en otro contexto social en el que nuestros esquemas (rutinas, conceptos, valores, ...) resultan ineficaces o poco adaptativos para nuestros objetivos, sólo en ese momento somos conscientes de lo relativo de esos mismos esquemas y quién sabe también si, en algún caso, de lo inadecuados o perfectibles que pudieran ser algunos de ellos. Por lo tanto, para conocernos y para valorar si nuestras concepciones y aprendizajes más implícitos y profundos son los adecuados a los nuevos territorios que queremos explorar, tendremos que adentrarnos en ellos sin remedio y con valor, lo que no quita para que sean bienvenidas todas las ayudas y los apoyos que nos sirvan para que la exploración sea finalmente exitosa.

El proceso, interminable, de avanzar hacia una educación de calidad para todas y todos los alumnos y alumnas vulnerables a los procesos de exclusión, fracaso escolar o marginación tiene elementos *isomórficos* con la metáfora que acabo de presentar (evidentemente también otros que les son propios). Podríamos decir, en primer lugar, que supone un fascinante (también muy difícil) *viaje* a una tierra desconocida, por explorar, de la que se nos ha dicho que es mejor que en la que ahora vivimos. En este caso esa tierra ignota es el territorio de la *igualdad*, de la no *discriminación* por razones de género, capacidad, procedencia, origen o cualquier otra de las que explican al ser humano. Es la tierra de la equiparación de oportunidades y de valores como la compasión, el respeto, la fraternidad, la convivencia pacífica... Esa meta, ese territorio todavía en buena medida inexplorado, es el que está descrito en las constituciones, las leyes, y las declaraciones nacionales e internacionales que nos hemos dado a nosotros mismos, porque si algo caracteriza al ser humano es su capacidad de imaginar otros mundos posibles, aunque queden muy distantes de los que ahora habitamos. En el ámbito que nos ocupa, el de la educación, sólo hay que releer nuestra *Constitución* o la *LOE* o lo establecido en la *Declaración Universal de los Derechos del Niño* y luego refrendado en tantas otras de similar alcance para imaginar los contornos de ese "*otro mundo posible*" por el que tantos luchan.

Para explorar el territorio de la igualdad y de la no discriminación no nos van a servir los esquemas que hemos aprendido en el mundo escolar que todavía habitamos. Tendremos que cambiar de perspectiva.

Lo que hoy sabemos, con total certeza, es que para explorar ese territorio no nos van a servir los esquemas (las concepciones, las estrategias y los valores educativos) que hemos aprendido (durante mucho, mucho tiempo) en el mundo escolar que todavía habitamos. Tendremos que cambiar de *perspectiva* (como debemos cambiar de dirección hacia donde miramos al cruzar en el R.U.) pues de lo contrario nuestros avances hacia esa meta serán limitados, contradictorios y, a la larga, frustrantes. Ese cambio de *perspectiva* está bien estudiado y explicado en muchos lugares (Ainscow, 2009) y que ahora resultaría complicado desgranar, pero en síntesis podríamos decir que lo que necesitamos aprender es que todos estos niños y niñas, adolescente y jóvenes que hoy reconocemos como más vulnerables a los procesos de exclusión,

marginación o fracaso escolar por razones diversas, tienen *derecho* a que ello no sea así, esto es, a una educación de calidad en el más amplio y profundo sentido del término calidad.

Adoptar *la perspectiva del derecho* a una educación de calidad a lo que nos obliga es a cambiar nuestra mirada (y sobre todo nuestras políticas educativas, sea a niveles, macro, meso o micro), al igual que tenemos que cambiar nuestra forma de cruzar las calles cuando salimos de nuestro país rumbo a la “*pérfida Albión*”. Y en este sentido los esfuerzos y trabajos que se lleven a cabo desde esta perspectiva a lo que habrán de estar atentos, como nos señala el profesor Lema (2009, p.32) en relación con el alumnado con discapacidad (pero igualmente aplicable al resto de los que están en condiciones desfavorables), es a “*la creación de las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos, lo que necesariamente incluirá cambios sociales importantes más allá de las leyes y los tratados internacionales*”. En otras palabras, estamos obligados a crear esas condiciones así como a reconocer y remover las barreras escolares de distinto tipo (Booth y Ainscow, 2002), que limitan el ejercicio efectivo de ese derecho, pues como ha señalado la propia presidenta del Tribunal Constitucional Español, “*...la imposibilidad del ejercicio de los derechos no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad*” (Casas, 2007, p. 43).

Pero estamos de enhorabuena; recuerden que ¡podemos aprender! (y lo demostramos cada día en esta sociedad del aprendizaje y el cambio constante), que podemos, en efecto, aunque ciertamente no sin esfuerzo ni constancia, cambiar de perspectiva y avanzar, poco a poco, hacia esa meta móvil de una educación de calidad para todos y con todos y todas. Tenemos además ejemplos preclaros del cambio que anhelamos en ámbitos cercanos al que nos ocupa, como es el de la discriminación racial o, sin ir más lejos, en el de la inclusión y la igualdad educativa de las mujeres quienes, hasta no hace tanto, vivían situaciones de discriminación y exclusión muy semejantes a las que todavía otros y otras mantienen por razones distintas al género.

En todo caso, y al igual que aprendimos del ejemplo de cruzar las calles, la única forma de aprender esta nueva perspectiva, es adentrarnos de lleno en ese territorio, aunque, paradójicamente, no estemos plenamente preparados para ello. A este respecto, entonces, no cabe solamente *imaginar*, por ejemplo, qué hacer para generar respuestas educativas capaces de atender a la plena diversidad de alumnos que hoy tienen derecho a una educación de calidad —toda vez que les hemos reconocido el derecho a ello—, sino que es imprescindible promover políticas educativas que nos *fuercen* a ello. El papel de las Administraciones educativas a este respecto es determinante, impulsando políticas claras de inclusión educativa, al tiempo que ayudan a crear las condiciones y a sostener los apoyos educativos de distinto tipo y condición que las hacen posibles (personal, ayudas técnicas, asesoramiento, estímulos, investigación, etc.).

Ahora bien, ciertamente este es el punto más *problemático* y *dilemático* del asunto (y en el que las diferencias con la metáfora en juego son evidentes), pues no cabe duda de que es muy complejo y controvertido tomar decisiones de impulso de políticas de inclusión educativa en un escenario educativo del que, por una parte, somos conscientes que no reúne las condiciones adecuadas para un desarrollo plenamente satisfactorio de esta política —pues lo que todos hemos aprendido en el pasado son esquemas de trabajo con el alumnado más vulnerable basados, mayoritariamente, en la atribución de las dificultades para aprender a sus condiciones personales y en la práctica de su exclusión o segregación en dispositivos educativos especiales (centros, aulas, programas,...) con otros alumnos en parecidas circunstancias—, y por otra, que mientras se va cambiando este panorama, los alumnos y alumnas integrados en los contextos ordinarios, con sus familias al frente, van a vivir en primera persona la frustración de desear algo que, al mismo tiempo, su "*disfrute*",(sic), aquí y ahora les crea dolor e insatisfacción.

Después de un cuarto de siglo largo de política de inclusión educativa no hemos sido capaces de remover las principales barreras que limitan el derecho a una educación de calidad de los alumnos y alumnas vulnerables.

Esta es, seguramente, en estos momentos, la característica más relevante del proceso de inclusión educativa en nuestro país a la vista de los estudios evaluativos de que disponemos y después de un cuarto de siglo largo de políticas de inclusión educativa: la plena conciencia de que no hemos sido capaces todavía de remover las principales barreras escolares que limitan el derecho a una educación de calidad de algunos alumnos y alumnas vulnerables (particularmente la de algunos de los considerados con necesidades educativas especiales), sobre todo en las etapa de la educación secundaria y superior. Echando mano de un refrán, diría que buena parte de las emociones que estamos viviendo al respecto de este controvertido proceso, quedarían bien englobado en aquél de "*quien bien te quiere te hará llorar*".

Inclusión educativa. Dimensiones y naturaleza

Considero que una excelente aproximación a lo que supone la aspiración de avanzar hacia una educación más inclusiva, y que en otro texto he analizado con mayor detalle (Echeita, 2008), es la que Ainscow, Booth y Dyson (2006) hacen al respecto. Adentrándonos en su significado lo primero que ha de señalarse es que hablar de *inclusión educativa* (como de su antónimo), hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Así cabe señalar que, en primer lugar, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas —todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea *sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia* (familia, escuela, amistades, trabajo, ...)— pero, al mismo tiempo, no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia, como pueden ser *las niñas* o las jóvenes en muchos países, o *los niños y niñas con discapacidad* en otros, o los pertenecientes a determinadas *minorías étnicas* en otros casos, o aquellos que

son inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distinta a su lengua materna. En todo caso, su papel es central en esta aspiración, pues son ellos y no los que afortunadamente se sienten *incluidos*, los que nos revelan con encarnada rotundidad lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De ahí también que su *presencia* y escolarización en el marco de los contextos educativos que denominamos *ordinarios* sea determinante para que éstos se sientan impelidos —¡si existe voluntad y determinación!— a innovar sus prácticas en sintonía con los valores hacia la inclusión que con solemnidad declaramos en los textos, normas y declaraciones nacionales e internacionales y que, sin embargo, con tantas dificultades, reticencias y restricciones llevamos a la práctica.

Muchas prácticas de inserción o integración son una trampa cuando el trabajo se centra solamente en ayuda a los excluidos para eludir políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar situaciones de exclusión.

A este respecto dejar de poner en marcha políticas de acción o de discriminación positiva hacia estos colectivos más vulnerables, en aras a la consideración de que es una demanda de todos, sería una actitud y una práctica a todas luces injusta. Ahora bien, es frecuente el error contrario, esto es, la interpretación de que esta preocupación de llevar a cabo políticas y prácticas más inclusivas es algo que compete solamente a determinados grupos “especiales o singulares”, lo que contribuye sobremanera a focalizar en ellos mismos las medidas de intervención, sacando de escena los procesos y las causas que generan su desventaja. Es lo que Castell (2004, p. 60) ha puesto en evidencia con claridad al hacernos pensar sobre “*la trampa*” que, en efecto, suponen muchas prácticas de inserción o integración (escolar o social), cuando el trabajo se centra solamente en ayudar a los excluidos para eludir, con ello, políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión. A la vista de cómo se están configurando en nuestro país los dispositivos administrativos y las medidas llamadas de “*atención a la diversidad del alumnado*” centradas, en efecto y mayoritariamente, en los colectivos de alumnos vulnerables y en actuaciones puntuales hacia ellos, no podemos sino reafirmar que tales *trampas* están instauradas por doquier.

Pero la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un *aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante*. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. En este sentido, trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de cómo promover *diseños de enseñanza/aprendizaje accesibles para todos y de calidad* (Ruiz, 2007). También podría decirse que es pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos.

Y cuando señalo, por ejemplo, que el currículo pudiera ser en muchas ocasiones, no una ayuda sino una *barrera* que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje, estamos resaltando otra faceta crítica de la inclusión educativa, cual es la relativa a sacar a la luz, precisamente, las *barreras* de distinto tipo y condición que establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas *culturas escolares*, limitan *la presencia, el aprendizaje o la participación* de algunos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados alumnos vulnerables. Por cierto, son las barreras que no pocas veces quedan enmascaradas y lejos del análisis crítico a cuenta de las políticas focalizadas sobre “los alumnos diversos o especiales” (Booth y Ainscow, 2002).

Las políticas para la inclusión tendrían que ser sistémicas y que afectasen a todos los componentes del sistema educativo —currículum, formación del profesorado, dirección escolar, inspección, financiación...—

A la vista de las consideraciones anteriores parece bastante evidente, entonces, que las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser *políticas sistémicas* —esto es, que afectasen a todos los componentes de un sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc.—, siendo para ello un elemento nuclear o principio transversal de las mismas. A este respecto no puedo por menos que resaltar el enorme valor que sigue teniendo, quince años después de su presentación, la *Declaración de Salamanca* y su *Marco de Acción* (UNESCO, 1994) como modelo de este planteamiento sistémico de la inclusión educativa, así como tener *nostalgia* del papel y el reconocimiento nacional e internacional que el Ministerio de Educación de entonces tuvo en esta política (Saleh, 2004). Olvidar esta perspectiva sistémica a favor de un enfoque sectorizado y puntual, supone por quien la adopta, alejarse del sentido profundo del proceso de inclusión para centrarse en los márgenes del mismo.

Ahora bien, “*piensa globalmente, pero actúa localmente, esto es, de forma situada*”. Esta es una máxima bien conocida de los movimientos sociales y ecologista y muy necesaria para no caer en la inanición a la que podría llegarse a la vista de la abrumadora complejidad y multidimensionalidad de los cambios requeridos. Dicho en otros términos, tenemos que pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos. “*Que tu aula y tu centro sea un microcosmos de esa educación inclusiva que algunos deseamos*”.

Por otra parte, la experiencia de los centros escolares que están en movimiento hacia esa meta siempre móvil que resulta ser la inclusión educativa nos están enseñando que no tiene mucho sentido tratar de definir lo que es inclusión educativa si es con la pretensión de imponer desde fuera una definición estándar o hacer prevalecer una de las facetas

anteriores. En este proceso lo relevante, en último término, es lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes (económicos, políticos, culturales, etc.), cuando ello es, además, el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática, a través del diálogo igualitario de quienes forman una comunidad educativa comprometida (Elboj, Puigdellivol, Soler, & Valls, 2002; Nilhom, 2006). Dicho en otros términos esta empresa de intentar ser más inclusivos en la vida escolar no es, no debería enfocarse por nadie, como una película de “*buenos y malos*” de “*ser o no ser*”, sino de búsquedas y compromisos singulares y honestos con valores democráticos y en función de las propias circunstancias¹.

La inclusión ha de ser un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos.

Desde el inicio de este texto estoy resaltando una y otra vez que la inclusión debe verse como un *proceso* de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad —incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión—, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. Vista, entonces, desde esta perspectiva, la inclusión educativa no sólo tiene que hacer, y hace suyos, los saberes, las preocupaciones y las tareas investigadoras y prácticas propias de quienes estudian los *procesos de cambio, eficacia y mejora* en la educación escolar (Murillo & Muñoz Repiso, 2002) sino que aspira a darles *sentido y orientación*, esto es, a dotarles de un *para qué* que no siempre han estado claro en el pasado de estos movimientos.

A nadie puede escapársele, a estas alturas, que la aspiración por una educación más inclusiva es de todo menos sencilla. Más bien resulta una empresa compleja, incierta, sujeta a fuertes conflictos de valor y, por lo tanto, muy contradictoria y paradójica. Como nos recuerdan Dyson & Millward, (2000, p. 159 y siguientes), aspiramos, por ejemplo, a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero también bien adaptada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz, haciéndolo en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan necesitar, para lo cual necesitamos tener disponibles recursos, medios y personas especializadas, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que, con suma frecuencia, con ellos se generan procesos de etiquetación y discriminación de los implicados. En este marco las adaptaciones del currículo que pudieran ser beneficiosas para algunos, podrían también perjudicar, en cierto grado, a otros que no las necesitan, y contenidos

¹ Y no pocas veces en el marco de políticas educativas nacionales que frecuentemente resultan contradictorias con los objetivos de una educación más inclusiva, (p.e. libertad total de creación y elección de centros por parte de “los sostenedores” y las familias respectivamente, *ligas* de clasificación de centros por resultados académicos, existencia de redes de centros públicos y subvencionados que compiten para hacerse con “los buenos alumnos”, escasez de recursos financieros, políticas supuestamente bienintencionadas —como la creación de centros públicos bilingües—, algunos de los cuales, con esa excusa, excluyen de los mismos a todos aquellos alumnos en desventaja que “bastante tienen con lo básico”, etc....).

La esencia de la tarea de inclusión son los dilemas de distinto grado y a distinto nivel sin respuesta técnica, única y sencilla que deberían obligar continuamente a las comunidades educativas a dialogar, negociar y re-construirse.

escolares socialmente neutros para la mayoría, pueden entrar en abierto conflicto con otros valores culturales presentes en el centro, tanto entre el alumnado como entre el propio profesorado. No menos incierto y difícil resulta señalar con nitidez cuál es la frontera entre conductas que responden a la intrínseca diversidad del alumno y que, por lo tanto, deban de ser respetadas, y las que resultan problemáticas y seriamente perjudiciales para los compañeros y la convivencia escolar. En suma, una y otra vez las administraciones, los asesores, el profesorado y las familias se ve enfrentado a dilemas de distinto grado y a distinto nivel —que se configuran como la esencia de la tarea de inclusión— y que lejos de tener una respuesta técnica, única o sencilla, obligan (deberían obligar) continuamente a las comunidades educativas implicadas a dialogar, negociar y re-construir su significado en cada momento y lugar. En todo caso, la mejor forma de afrontar estas situaciones dilemáticas es creando las condiciones escolares (de tiempo, espacio y de asesoramiento) en las que el profesorado se sienta tranquilo y no amenazado para poder decir “no sé cómo resolver estos dilemas”, pero también con ganas para explorar alternativas de acción que pudieran ayudar a superarlos episódicamente.

Dónde estamos y qué debemos hacer para seguir avanzando

Como señalé al inicio, las investigaciones evaluativas que conozco o en las que he participado recientemente (Marchesi, Echeita, Martín, Babío, Galán & Pérez, 2003; Echeita & Verdugo, 2004, Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González, 2009, Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009) , muestran un panorama repleto de “luces y sombras”, avances inequívocos y estancamientos preocupantes que, por otra parte, no afectan por igual al amplio y diverso espectro del alumnado considerado *con necesidades educativas especiales* sino con patrones diferenciales según los grupos y que, en todo caso, ponen de manifiesto *que entre lo dicho y lo hecho sigue habiendo un gran trecho* y mucho trabajo por hacer para la superación de las situaciones de discriminación escolar que muchos alumnos y alumnas sufren cotidianamente.

Entre las luces y los logros que deben llenarnos de satisfacción a todos, pero muy en particular a quienes se desempeñan profesionalmente en distintos puestos en esa etapa, es la enorme satisfacción que respecto al proceso de inclusión educativa se encuentra en la *etapa de la educación infantil*. Todos los indicadores disponibles apuntan a que, globalmente, las actitudes de la comunidad educativa son muy positivas, que las tasas de escolarización (*presencia*) en centros ordinarios son muy altas, así como es alta la valoración sobre el *aprendizaje* alcanzado y sobre la *participación* a lo largo de la etapa. Lamentablemente, sin embargo, tan pronto como ésta se termina, empiezan las dificultades para algunos a cuenta de las barreras escolares que permanecen en los colegios de educación primaria e institutos de educación secundaria debido a la mayoritaria existencia entre el profesorado y los especialistas de una *perspectiva*

Es muy satisfactorio el proceso de inclusión en la Educación Infantil. Las dificultades empiezan por las barreras escolares que permanecen en los colegios o institutos centrados en las dificultades del alumnado y no en sus derechos.

educativa centrada en las dificultades del alumnado y no en los *derechos* que les asisten y que no se logra cambiar tan rápidamente como se pensaba. Relatar las barreras detectadas, cosa que en todo caso está disponible en los estudios referenciados, sería casi tan largo como describir la configuración organizativa y la cultura escolar dominante en ellos. En todo caso, llaman la atención, sobremanera, hechos como la *deficiente información y formación* que muchos centros escolares dicen tener sobre las necesidades educativas específicas del alumnado al que han de escolarizar, *el poco cuidado que se presta a la atención a las familias* de estos alumnos y alumnas, los deficientes procesos de *transición escolar* entre las etapas educativas o los no menos *deficientes procesos de colaboración profesional*, tanto al interior de los centros escolares, como entre éstos y los servicios psicopedagógicos, sociales y de salud que deberían actuar coordinadamente a favor del bien supremo que supone el bienestar de los niños y niñas afectados. Hay que resaltar que la transición por la etapa de la educación secundaria obligatoria se está configurando, además, como un período de gran impacto emocional y social negativo para algunos alumnos y alumnas, en particular con discapacidades intelectuales o trastornos del desarrollo, hasta el punto de que observamos con nitidez el hecho de que muchos de ellos o no inician la etapa (y se trasladan a centros específicos para terminar su periodo de escolaridad obligatoria) o no la terminan, configurando una trayectoria escolar repleta de rupturas y frustraciones añadidas a un proceso escolar que había empezado con altas expectativas y resultados prometedores.

Conocemos las claves, las condiciones y las líneas de actuación que harían posible un panorama más positivo, pero no cómo movilizar la voluntad y la determinación de los actores para llevar a cabo los cambios requeridos.

Lo paradójico de todo ello es que sabemos con bastante claridad cuáles son las claves, las condiciones escolares y las líneas de actuación en materia de política educativa que harían posible un panorama más positivo. Las tenemos accesibles en las conclusiones de las evaluaciones citadas y en otros muchos textos y referencias actuales (AA.VV, 2009; Casanova y Cabra, 2009, Lorenzo y Pérez, 2007), pero también, como ya apunté, en el *Marco de Acción* que acompañó a la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994). Lo que no está nada claro, sin embargo, es como movilizar con fuerza y sostenibilidad, la voluntad y la determinación de los actores educativos para llevar a cabo los cambios requeridos, sin duda alguna muchos y profundos habida cuenta de la naturaleza y la historia de este proceso. Podríamos decir que, a estas alturas, sabemos los principales *ingredientes* de la receta para el cambio, pero lo que mayoritariamente no estamos sabiendo hacer es *cocinarlo*. En este ámbito es donde creo que se deberían centrar en el futuro próximo los trabajos de análisis e investigación sobre inclusión educativa, aprendiendo, en todo caso, de las estrategias que para asegurar el derecho a una educación de calidad, inclusiva, han seguido o están siguiendo otros grupos vulnerables y buscando sinergias entre los que siguen discriminados respecto a su derecho a una educación de calidad ■

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2009): Monográfico: "La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo". *Revista de Educación*, 349, pp. 15-239.
- AINSCOW, M. (2009): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea (2ªed).
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. y otros (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002): *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CASANOVA, M.A.; CABRA, M.A. (Coords.) (2009): *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- CASAS, M. A. (2007): "Prólogo". En LORENZO, R. y PÉREZ, L.C.: *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Aranzadi/Thomson.
- CASTELL, R. (2004): *Encuadre de la exclusión*. En KARSZ, S. : *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa, pp. 57-58.
- DYSON, A. y MILLWARD, A. (2000): *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. (Eds.) (2004): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- ECHEITA, G. (2008): "Inclusión y exclusión educativa". 'Voz y quebranto'. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), pp. 9-18, consultado el 22/07/09.
- ECHEITA, G.; SIMÓN, C.; VERDUGO, M.A.; SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.; CALVO, I. y GONZÁLEZ, F. (2009): Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España, *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL. I; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- LORENZO, R. y PÉREZ, L.C. (Dir.) (2007): *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Aranzadi/Thomson.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; ECHEITA, G.; BABÍO, M.; GALÁN, M.; AGUILERA, M.J. y 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).
- MURILLO, J. y MUÑOZ REPISO, M. (2002): *La mejora en la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/MEC.
- NILHOLM, C. (2006): "Special education, inclusion and democracy". *European Journal of Special Needs Education*, 21, (4), pp. 431-446.
- RUIZ, R. (2007): "Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva". En BONALS, J. y SÁNCHEZ-CANO, M.: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, pp. 273-320.
- SALEH, L. (2004): "De Torremolinos a Salamanca y más allá. Un homenaje a España" En ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO, pp. 23-34.
- UNESCO (1994): *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- VERDUGO, M.A.; RODRÍGUEZ, A.; SARTO, P.; CALVO I.; y SANTAMARÍA, M. (2009): *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca: Publicaciones INICO.

Breve currículo

Gerardo Echeita Sarrionandia es Doctor en Psicología y Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Forma parte del grupo de investigación *INEXE*. Ha participado y participa en diversas investigaciones evaluativas y ha centrado su trabajo en la educación para la inclusión educativa y la prevención de la exclusión social. Ha publicado, como autor y coautor, numerosos trabajos entre libros, artículos y capítulos en libros entre los que destacan *La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales: Entre la realidad y el deseo* (1998), *Las estrategias de aprendizaje cooperativo* (2001), *Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad* (2005), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (2006), *Inclusión educativa* (2008). En colaboración con M.A. Verdugo: *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* (2004), y con otros autores, *Buenas prácticas de la escuela inclusiva: la inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad* (2009). gerardo.echeita@uam.es