

¿De qué y por qué hablamos de educación inclusiva?

Gerardo Echeita Sarrionandia¹

UAM

Consortio para la Educación Inclusiva

La *educación inclusiva* es una ambición poliédrica que significa muchas cosas a la vez. Cada una de sus caras tiene algo del conjunto y algo que le es singular sin perder de referencia el conjunto (Echeita, 2013). Como se ha dicho en el borrador de la Observación General sobre el significado del derecho a la educación inclusiva (Art. 24 de la CDPCD, UN 2006), promovido por el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad², que en estos momentos circula internacionalmente con vistas a su pronta aprobación, la educación inclusiva puede y debe ser entendida como:

- a) Un *derecho humano* fundamental de todas las personas, incluidas las personas con Discapacidad
- b) Un *medio* para alcanzar la plena realización del derecho a la educación y un medio indispensable para alcanzar otros derechos humanos
- (c) Un *principio* que valora el bienestar de todos los estudiantes, respeta su inherente dignidad y reconoce sus necesidades y capacidades para contribuir a la sociedad
- d) Un *proceso* que necesita una implicación y un compromiso continuo para eliminar las barreras que impiden el disfrute del derecho a la educación, junto con cambios en las culturas, las políticas y las prácticas de las escuelas ordinarias, para ajustarse a todos los estudiantes.

Seguramente es este significado polisémico el que hace a algunos señalar que no está claro el alcance de la educación inclusiva. Muchos no compartimos ese análisis, siendo cierto que lo que no se puede definir es de un modo sencillo y que, distintos actores en este complejo escenario, están poniendo énfasis solamente en algunas de sus significados, bien por interés o por falta de comprensión. Obviamente en este breve texto yo solo haré referencia a algunas facetas de este complejo poliedro.

Pero la educación inclusiva puede quedarse como un referente retórico e inoperante, si no somos capaces, entre otras iniciativas, de compartir una definición o marco de referencia del mismo, que no sólo sea comprensible para la mayoría de los actores en el escenario educativo sino, sobre todo, que nos permita evaluarlo, pues como apreciamos cotidianamente en muchos ámbitos de la vida, “lo que se evalúa se puede conseguir”. Sin duda esta necesidad es más importante cada día pues el proyecto inclusivo “pelea” y compite cotidianamente con otros proyectos sociales divergentes, excluyentes y elitistas. La *definición* que aporto no es otra que la planteada por los profesores Ainscow, Booth y Dyson (2006).

¹ www.uam.es/gerardo.echeita <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>

² <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx>

Permítanme que analice pormenorizadamente los núcleos de contenido del marco propuesto. En primer lugar hay que resaltar la idea de proceso, como comprensión de que la aspiración por una educación más inclusiva no puede conseguirse “de la noche a la mañana”, sino mediante la voluntad de sostener en el tiempo procesos de innovación y mejora de los centros escolares (y los sistemas educativos que los amparan), dado que por su origen y configuración actual ni unos ni otros están suficientemente preparados para asumir en toda su amplitud los requerimientos que este nuevo derecho demanda. Sin duda alguna esta dimensión temporal conlleva un complejo dilema moral – que sobre todo vive el alumnado y las familias afectadas –, entre el derecho a la inclusión y las precarias condiciones actuales en las que se intenta hacerlo efectivo.

Presencia se refiere a dónde son escolarizados los alumnos, pues sin ser lo definitorio, los lugares son ciertamente importantes, dado que parece difícil que el alumnado aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana, en la distancia, esto es, en centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde se educan la mayoría de alumnos y alumnas. A tenor de esta consideración, los sistemas educativos inclusivos avanzan hacia la escolarización de todo el alumnado en los centros educativos ordinarios próximos a su localidad y son muy cautelosos y vigilantes ante todas las estructuras organizativas que promuevan la separación en centros, aulas o grupos especiales.

Con la idea de *participación* se quiere enfatizar el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (autoestima) y social de todos ellos (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social. Para que ello sea posible deben cuidarse las relaciones dentro del aula y la no discriminación a la hora de participar en las actividades escolares y extraescolares que el centro organice.

Por *aprendizaje* se entiende que el centro escolar debe preocuparse por adoptar las medidas necesarias para que el alumnado más vulnerable o en condiciones de desventaja o marginación, tengan el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa. Por lo tanto, que la acción educativa dirigida hacia ellos no se conforma con lo básico o descuide ámbitos de enseñanza y aprendizaje establecidos para todos.

Finalmente la definición que estamos compartiendo enfatiza el concepto de *facilitadores/barreras*, para referirse, entre otras muchas posibles consideraciones, tanto a los recursos, los servicios y las ayudas que presta la administración para la inclusión, como a los valores de la cultura escolar, las políticas, y las formas de concretar el currículo en el centro y en cada aula que, aisladamente o en su conjunto, pueden llegar a condicionar positiva (facilitadores) o negativamente (barreras), *la presencia, el aprendizaje o la participación* de determinados alumnos en la vida escolar.

El concepto de *barreras* es un concepto muy potente para cuestionarnos nuestra forma de pensar y de actuar educativamente ante el alumnado más vulnerable. En este sentido, por ejemplo, el movimiento de las personas con discapacidad nos ha ayudado sobre manera a comprender que son estas barreras – y no tanto las condiciones personales de

la personas con discapacidad- las que condicionan las posibilidades y la calidad de vida de todas ellas. Y lo que es más importante, que tales barreras se pueden eliminar o minimizar –, y que cuando ello ocurre la “discapacidad” se diluye ante nuestros ojos y vemos solamente personas que pueden desarrollar una vida con oportunidades equiparables a las del resto de la población.

Por las mismas razones la *educación inclusiva* sólo avanzará en nuestro sistema educativo, más allá de la retórica bien intencionada de los principios, cuando las administraciones, los equipos educativos, los agentes sociales y las familias estemos firmemente implicados en dos grandes tareas. La primera sacar a la luz quienes pueden estar siendo, en un momento determinado, “excluidos escolarmente” porque existan en las escuelas, en el sistema o más allá de las puertas escolares barreras de distinto tipo y condición que generan segregación, fracaso escolar o marginación. La segunda y más importante, ponerse en marcha colaborativamente para iniciar y sostener los procesos de reforma, mejora o innovación escolar (según lo que corresponda a cada cual) que tornen dichas barreras en medidas que faciliten articular con equidad la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, sin exclusiones.

Referencias

Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge

Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 99-118: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>