



# CÓMO AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS Y OPORTUNIDADES

Gerardo Echeita

## INTRODUCCIÓN. UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA Y SISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Con frecuencia me han preguntado por qué y para qué hablamos de educación inclusiva<sup>1</sup> y qué significado y alcance tiene ese adjetivo – inclusivo/a - que, desde un tiempo a esta parte (diríamos que, en los últimos treinta años, aproximadamente), se le viene añadiendo al sustantivo –educación-. Hace tiempo que vengo reflexionando sobre esos interrogantes (Echeita, 2024) y, en el fondo, a mi parecer, a lo que se refiere fundamentalmente esa cualidad de querer *ser más inclusivos* (porque, como veremos, hablamos de *un proceso*), es al deseo de conectar la aspiración de construir sociedades con mayor equidad, cohesión e igualdad<sup>2</sup>, con el modelo de educación escolar que se necesita para que este contribuya al avance hacia dicha ambición colectiva. En este sentido, las escuelas deberían desarrollar *culturas, políticas y prácticas* docentes que permitieran ofrecer a todas las niñas y niños, adolescentes, jóvenes en edad escolar y adultos, sin exclusiones ni eufemismos respecto a ese “todas y todos” (UNESCO, 2020), oportunidades equiparables, justas,

para *estar juntos, reconocerse, respetarse y convivir positivamente* - desde la base de su igual dignidad-, así como *aprender sin límites* impuestos por pobres expectativas, prejuicios o condiciones sociales, familiares o escolares de inequidad. Es importante resaltar este “todas y todas sin excepción”, porque con mucha frecuencia, para muchas personas, esta ambición hacia un sistema educativo más inclusivo, parece referirse solamente a una preocupación que atañe al alumnado especial que en el marco de la LOMLOE viene considerándose bajo la categoría de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. No cabe duda que este alumnado, visto en su conjunto, está en mayor riesgo que otros de verse en situaciones de segregación escolar, marginación, menosprecio o maltrato y por ello también, en mayor peligro de abandono escolar temprano. Pero al final, cualquier alumno o alumna puede verse envuelto en circunstancias ajenas a ellos que les hagan ser vulnerables. En definitiva, el desafío de la educación inclusiva es el compromiso de llegar a construir formas de enseñar y convivir en todas las escuelas y niveles educativos donde “todo el alumnado importe y todas y todos importen por igual” (UNESCO, 2017)

<sup>1</sup> Reflexiones que también he realizado recientemente en mi capítulo dentro de la obra colectiva, Tratado de Economía de la inclusión. El reto de la desigualdad y la vulnerabilidad social, publicado por la FUNDACIÓN MUTUALIDAD ABOGACÍA (2023).

<sup>2</sup> Aspiración que está internacional y democráticamente planteada a través del sistema de Naciones Unidas, (véanse lo Objetivos para el Desarrollo Sostenible, ODS, en particular el ODS 4)

Escuelas de esa índole precisan que los sistemas educativos a los que pertenecen tengan alineados con dicho propósito sus principales elementos (financiación, currículo, ordenación y formación de su profesorado, entre otros). Y un sistema educativo con esa *orientación inclusiva* precisa de un fuerte convencimiento y respaldo social y político para configurarse de esa forma. Por lo tanto, hablar de educación inclusiva es una cuestión que compromete a los distintos niveles y sistemas sociales (macro, exo, meso y micro) en los que las personas nos desenvolvemos y en los que desarrollamos un proyecto de vida.

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA; UNA CUESTIÓN DE CAMBIO, MEJORA ESCOLAR E INNOVACIÓN EDUCATIVA.**

No es difícil imaginar que el tremendo desafío que dicho propósito supone - por su envergadura sistémica y su naturaleza aspiracional, así como por el contexto (escolar, social y económico) en el que se inserta, el actual y el heredado -, sea complejo, muy difícil y dilemático. Un desafío que debe hacer frente a múltiples *barreras*, tanto culturales (por ejemplo, respecto a la valoración positiva hacia la diversidad humana), como estructurales (tenemos un sistema escolar que históricamente ha sido y sigue siendo, en buena medida, elitista, clasista, capacitista). De ser así se hace necesario situar en el centro de los análisis sobre esta temática, las cuestiones sobre *cómo cambiar* el sistema escolar que se tiene (poco inclusivo) por lo que se anhela (mucho más inclusivo), y preguntarnos, entre otras cuestiones, si será posible hasta llegar a una *plena inclusión*, o si, por el contrario, hay una *frontera* más allá de la cual (como algunos plantean), no sería razonable tratar de avanzar; por ejemplo, la vinculada a la escolarización del alumnado con más extensas, complejas y permanentes necesidades de apoyo educativo, la mayoría de los cuales se escolarizan en Centros de Educación Especial. Y aunque a este respecto sabemos que ello *ha sido posible en algunos casos* (Echeita, Simón et al, 2019), ello no significa que otros países, localidades o escuelas estén en condiciones de querer o poder llegar hasta esa frontera y traspasarla.

Ello conecta también con muchas cuestiones apegadas a esta necesidad, como las relativas a pensar cómo operar, más o menos simultáneamente, en los distintos niveles de cambio requerido (sistema educativo, centro y aulas); o cuáles serán *las palancas* adecuadas para ello y, sobre todo, hasta qué punto seremos capaces de movilizar *la presión y el apoyo* necesarios, sean una y otros en forma de voluntad, valentía y determinación suficiente

para llevarlo a cabo, así como sobre la capacidad de sobrellevar cierto grado de frustración *mientras tanto* se dan pasos (si es que se dan) en esa dirección.

Pero en este texto voy situarme en el nivel donde el profesorado tiene una agencia indiscutible y un nivel de autonomía pedagógica, individual y compartida, inalienable, que le puede permitir convertir su aula y su centro, en un modesto pero imprescindible espejo y reflejo de esa sociedad inclusiva que aspiracionalmente muchos buscamos. Pues como dijera en su día John Dewey, "la escuela no es solo preparación para la vida, es la vida misma".

## **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PUERTAS ADENTRO DE LAS ESCUELAS Y LAS AULAS.**

Mi ya largo quehacer profesional me ha permitido conocer de primera mano o a través del estudio, muchas *escuelas* (desde la educación infantil a la educación de adultos), que cabría reconocer como más inclusivas que otras. Lo planteo así porque uno de los rasgos que más les caracteriza es que siempre están en el *proceso* de intentar llevar a través de sus culturas, políticas y prácticas sus *valores inclusivos* a la acción (Booth y Ainscow, 2015): igualdad, participación, respeto a la diversidad, no violencia, confianza, cuidado, responsabilidad, esperanza.... Para esos equipos docentes no se trata de llegar a una meta a la que se puede arribar y descansar. O una cuestión de a quién escolarizan en sus aulas, sea este un alumnado más o menos vulnerables. Para ellas y ellos de lo que se trata es de sostener una tarea interminable de reflexión para la mejora e innovación escolar, porque piensan que siempre será posible *hacerlo hoy un poco mejor que ayer y algo menos que mañana* a la hora de que ninguno de sus estudiantes se quede atrás, se sienta menospreciado o no aprenda todo lo que podría aprender.

Y cuando uno entre en esas escuelas lo primero que ve y aprecia es que sus espacios, materiales y actividades educativas tienden a ser tan diversos y diversificables como distintas y singulares son las necesidades educativas de su alumnado, sean estos niños o adultos. Porque bien saben que *diversidad con diversidad conjuga*; así que enseguida se esmeran por usar materiales e implementar tiempos, espacios y formas de organización, así como formas de enseñar y evaluar que propician la mayor *personalización posible del aprendizaje* (Coll, 2017), escuchando y dando al alumnado oportunidades lo más variadas posibles a la hora de elegir qué, cómo y cuándo aprender, así como para poder expresar lo aprendido o para *motivarse y engancharse* a lo que está pasando en el aula.

A tenor de que esto es muy difícil y dilemático, rara vez uno se encuentra con un solo docente en las aulas echando mano, nunca mejor dicho, únicamente de sus propios brazos y saberes. Por activa y por pasiva se buscan formas de *traer al aula muchas manos* con capacidad para levantar el muro que servirá para ir dejando las prácticas excluyentes (homogeneizadoras) fuera del aula y de la escuela. ¡Por cierto!: algunas de esas *manos*, se las echan sus propios estudiantes, mediante la ayuda mutua que se pueden prestar entre ellos, mediada por estrategias de *aprendizaje cooperativo* que sus profesoras y profesores han sabido implementar con rigor. Una forma de aprender que, por otra parte, tiende a crear relaciones sociales positivas entre el alumnado, por cuanto en su base está la *interdependencia positiva* entre todos y todas, elemento indispensable para asegurar el *sentido de pertenencia*, fundamental para *sentirse incluido* (Prince y Hadwin, 2013).

Porque son docentes *guiados por el cuidado*, cuidan de tener espacios (aulas, pasillos, recreos, baños y comedores), accesibles, atractivos y agradables, así como culturalmente pertinentes a tenor de la diversidad de procedencias de su alumnado; cuidan las formas de dirigirse con respeto y empatía a sus estudiantes y a sus padres o madres cuando aquellos son pequeños, a los que escuchan con atención y en quienes confían. Y no descuidan que nada de lo que por allí ocurre pudiera dar pie a que la discriminación, el maltrato, la marginación o el menosprecio de algunos hacia otros pueda campar a

sus anchas por sus aulas, pasillos o patios. Y se consuelan mutuamente cuando les vienen mal dadas y algunos alumnos o alumnas se les escapan a su agencia (que también ocurre) y no consiguen lo que esperaban. No son docentes perfectos, pero sí honestos; no son así todo el tiempo, ni con todo el alumnado, aunque les pese; no han sido así siempre y tienen y han tenido dudas, pero cuando no saben algo intentan aprenderlo o buscan quien puede ayudarles. Y, por supuesto, puede que en algún momento flaqueen. Y si se les mira de cerca, siempre se encuentran aspectos perfectibles, pero también tienden a no ser complacientes y tratan de mejorar lo que advierten que no concuerdan con su visión y valores.

Quisiera enfatizar en que *itodo esto existe!* No es la invención de unos académicos ensoñadores en una noche de verano (Echeita, 2024). Es una realidad conocida y cotidiana para muchos educadores y educadoras, en todos los niveles (educación de adultos incluido), por todo el mundo y analizada por muchos equipos de investigación (Márquez y Sánchez Fuentes, 2023). También es cierto que mediatizada por la historia, la realidad socioeconómica y los valores culturales propios de cada contexto nacional y local. Es cierto igualmente que no siempre todas las características están presentes y bien articuladas en todos los casos, ni siempre resultan consistentes en todos los profesores y profesoras individuales, o a lo largo de las distintas etapas educativas; pero como dijo aquel, *“nadie es perfecto”*.

## Referencias

- Booth, t. y Ainscow, M. (2015) *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI y FUHEM.
- Coll, C. (2017). De la atención a la diversidad a la personalización del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 267, 29-33
- Echeita, G. (2024). *Educación inclusiva ¿El sueño de una noche de verano?* Octaedro.
- Echeita, G y Simón, C. (Coord.) (2020), *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Recuperado de, <https://www.cedid.es/es/documentacion/catalogo/Record/556203>
- Márquez, C. y Sánchez-Fuentes, S. (Coord.) (2023). *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles*. Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Recuperado de, [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=8316](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8316)
- Prince, E. J., y Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO, Recuperado de, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2020), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO. Recuperado de, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>