

**I Congreso de Discapacidad Cognitiva. Medellín, Colombia.  
Septiembre, 2001.**

**Conferencia "El proceso hacia la inclusión en educación"**

***Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia  
Universidad Autónoma de Madrid.***

***Nota de Paso a Paso: Publicado en formato Pdf con la autorización de su autor***

**1.- Introducción**

A lo largo de la conferencia trataré de contestar a las siguientes preguntas:

¿Por que hablamos de inclusión hoy? ¿Qué significa y en que se diferencia de otros conceptos como integración? ¿En que ámbitos es necesario intervenir para avanzar hacia la inclusión y con que objetivos? ¿Cuáles son las mayores dificultades con las que se enfrenta este movimiento?

**2.- Atención a la diversidad. Definiciones y respuestas.**

La forma de entender y organizar la intervención educativa hacia los alumnos en desventaja por razones de capacidad, procedencia, etnia o situación económica, están cambiando radicalmente. Durante mucho, pero todavía hoy en muchos centros educativos de todo el mundo, la respuesta educativa hacia esos colectivos de alumnos ha tenido varios denominadores comunes: el primero su "exclusión" o segregación del sistema educativo ordinario, en la creencia de que esa era la mejor opción para todos y el mejor camino para su futura integración en la sociedad; el segundo, la consideración de que las dificultades personales eran la principal causa de su desventaja, lo cual originaba las típicas intervenciones "rehabilitadoras" o "compensatorias" que han caracterizado la Educación Especial o la llamada en algunos países, como en España, Educación Compensatoria. Un último e importante denominador común ha sido la constatación del rotundo fracaso de esas políticas, bien sea en términos de promover una mejor calidad de vida de aquellos que eran sus primeros destinatarios (Wang, Reynolds, y Walberg, 1995), bien sea en términos de promover un sistema educativo más capacitado para responder a la diversidad del alumnado.

Por esa última razón, desde mediados de los años ochenta, y con mayor énfasis en la última década, se aprecia la confluencia de una serie de iniciativas y propuestas que buscan dar la vuelta a esta situación con el gran objetivo de avanzar hacia una

auténtica educación de calidad para todos los alumnos sin exclusiones. Algunos autores, Staimback y Staimback, 1992; Ainscow y Booth, (1998); Bernard, A (2000); Dyson (2001), por ejemplo, se refieren a estos movimientos bajo el término genérico de "inclusión". No obstante, buena parte de los principios y metas que orientan este enfoque se encuentran también en del movimiento llamado de las "Escuelas Aceleradas" en EE.UU.(Levin. 1994); el programa impulsado por Robert Slavin desde la Universidad John Hopkins en EE.UU. (Slavin, 1998), con el título "Educación para todos", o en las llamadas "Comunidades de Aprendizaje" que se desarrollan en varios países del mundo, entre ellos España ( Elboj, C. et al. 1998).

### **¿Cuáles serían, en esta ocasión, los elementos comunes de estas propuestas?**

Preocuparse por el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables a las presiones excluyentes, no sólo por aquellos con discapacidad o categorizados como "alumnos con necesidades educativas especiales". En este sentido, "la inclusión" no es la etiqueta moderna para la "educación especial", ni un sinónimo de "integración" tal y como ésta ha venido desarrollando en los último años (Echeita,1998b; 2001), sino, como se señalaba en la Declaración de Salamanca, la sincera preocupación por:

"todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Las escuelas con una orientación "inclusiva" deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas."

Declaración de Salamanca, punto 3 del Marco de Acción.

Para todos los alumnos que, en un momento u otro, puedan estar sujetos a presiones excluyentes bien podría decirse que el objetivo no es otro que seguir el criterio de desear para ellos la misma respuesta educativa - en términos de calidad, que deseamos todos los padres del mundo para nuestros propios hijos. En este sentido, la orientación del trabajo no es tanto la de "adaptación" (simplificación), de la respuesta educativa, como la de "enriquecimiento", "apoyo intensivo", "aceleración" de la misma con todos los medios a nuestro alcance.

Para ello resulta determinante "transformar el contexto", esto es, reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas escolares de forma que respondan a la diversidad de los estudiantes en sus respectivas localidades, en el convencimiento de que una constante preocupación por remover las barreras que impiden el acceso y la participación a determinados alumnos, puede servir de estímulo para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos.

Un planteamiento de este tipo solo es posible en la medida en que sea capaz de promover relaciones de apoyo mutuo entre los centros escolares y sus comunidades. Conjugar los esfuerzos de padres, profesores, directores, alumnos, administradores y la comunidad local en un esfuerzo común que debe sostenerse en el tiempo. Utilizar todos los recursos humanos que alumnos, padres, profesorado, miembros del distrito y la comunidad local puedan aportar para la educación en la escuela. Los recursos más valiosos no son ya los más especializados. Inclusión es también aspirar a mejorar los centros tanto para los profesores como para los alumnos.

Entender que la inclusión educativa es un aspecto de la inclusión en la sociedad y en ambos casos es una opción ética, de valor, cifrada en dar la bienvenida a la diferencia y apoyar la equiparación de oportunidades de los que se encuentran en desventaja.

En un reciente trabajo sobre la elaboración de un manual sobre indicadores para la inclusión ("Index for inclusión"), Booth et al, (2000), han reemplazado el concepto de "necesidades educativas especiales", por el de "barreras para el aprendizaje y la participación". Con ello nos hacen partícipes de un modelo social y no "médico" de las dificultades de aprendizaje, según el cual, las barreras para el aprendizaje y la participación con las que se encuentran determinados alumnos surgen de la interacción entre sus características personales y los contextos en los que se educan: las políticas al uso, el currículo, la organización escolar así como las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. Mientras que no podemos, o muy poco, modificar las primeras, si podemos, y mucho, modificar el contexto, eliminar o reducir las barreras de todo tipo que les condicionan. En este sentido, las preguntas relevantes para llevar adelante políticas y prácticas de inclusión son las siguientes:

¿Quién está encontrándose con barreras que limitan su aprendizaje y participación en la escuela?

¿Cuáles o de qué tipo son dichas barreras; están en nuestras actitudes, en nuestra formación, en el currículo, en la organización de los apoyos, en la organización de los grupos, en la promoción y evaluación,...

¿Qué podemos hacer para minimizarlas?

¿Qué recursos tenemos disponibles para facilitar el aprendizaje y la participación?

¿Qué nuevos recursos podemos conseguir para promover la participación y el aprendizaje de todos los alumnos?

Muy lejos quedan, entonces, algunas de las preguntas que durante mucho han dirigido nuestra forma de pensar y de actuar en este ámbito:

¿Qué alumnos tienen un funcionamiento (intelectual, social, lingüístico...) diferente del "normal", que dificulta o entorpece el desarrollo de la mayoría?

¿Qué centros y/o recursos especiales necesitamos para atenderlos adecuadamente?

¿Qué profesorado debe hacerse cargo de este alumnado?

En este sentido, bien podríamos decir, siguiendo el modelo de T.S. Kuhn, sobre el cambio en las teorías científicas, que las transformaciones que se están proponiendo en el ámbito de la educación de los alumnos en situación de desventaja, proceden no tanto de la acumulación de nuevos conocimientos sobre las discapacidades o dificultades de los aprendizajes de los alumnos, por ejemplo, o sobre nuevas técnicas didácticas, cuanto por la formulación de nuevas preguntas sobre la forma de organizar su educación.

### **3. El camino hacia la utopía. Ambitos de intervención y objetivos.**

A nadie se le escapa la amplitud y la profundidad de la transformación que se está planteando lo que le conferirá, para algunos, un carácter un tanto utópico, irrealizable. A este respecto hay que hacer, al menos, tres consideraciones. La primera recordar que ya hemos probado durante bastante tiempo el modelo de actuación que queremos abandonar y que sabemos bien los pobres resultados que con él se han conseguido, al tiempo que tenemos la certeza de que las experiencias que se desarrollan conforme a esta nueva orientación están funcionando y alcanzando un éxito considerable (Flecha, 1997; Slavin, 1998; Bernal y Gil, 2000).

La segunda es que una transformación de este calibre no se alcanza con cambios más o menos puntuales a nivel de centro o de aula. Supone tratar de intervenir de manera convergente, coherente y sostenida en el tiempo, en distintos ámbitos o planos de actuación (Marchesi, 1999),. Convergente, en el sentido de asegurar una sinergia de las acciones. Coherente en tanto que unos principios u objetivos no se contradigan con otros igualmente establecidos con carácter de política general (por ejemplo, se promueve "a inclusión" como principio pero se condiciona la financiación de apoyos a la categorización de los alumnos) . Por último habida cuenta de que los procesos de cambio son pausados y a largo plazo, sólo las políticas que sean capaces de concitar sobre si un fuerte consenso que las prevenga de cambios periódicos (sostenidas en el tiempo), podrán aspirar a conseguir sus objetivos.

En el cuadro siguiente reflejo de manera sintética los niveles o planos en los que habría que intervenir y los objetivos que, en términos de procesos de cambio, habría que perseguir.

<b>NIVELES DE INTERVENCIÓN</b>	<b>ELEMENTOS PRINCIPALES</b>	<b>OBJETIVOS DE LAS ESTRATEGIAS DE CAMBIO</b>
<b>1º. Nivel Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Opinión pública.</li> <li>❑ Políticas sociales (empleo, vivienda, ...).</li> <li>❑ ONG y familias de "afectados".</li> </ul>	promover/impulsar el cambio
<b>2º. Nivel Sistema Educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Amplitud y flexibilidad del currículo.</li> <li>❑ Financiación.</li> <li>❑ Evaluación y promoción.</li> <li>❑ Autonomía de los centros.</li> </ul>	crear la condiciones para facilitar el cambio
<b>3º. Nivel Sistema Centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Organización y funcionamiento.</li> <li>❑ Clima de convivencia.</li> <li>❑ Participación.</li> <li>❑ Formación del profesorado.</li> </ul>	iniciar el cambio
<b>4º Nivel Sistema Ambiente Próximo de Aprendizaje / aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Estilo de enseñanza.</li> <li>❑ Estructura de aprendizaje. (cooperación)</li> <li>❑ Clima de aula.</li> </ul>	iniciar y mantener el cambio
<b>5º Nivel Subsistema Especial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Centros de educación especial.</li> <li>❑ Especialistas.</li> </ul>	apoyar el cambio

En tercer lugar no debemos olvidar de que hablamos de un "proceso" a largo plazo en el que se avanza poco a poco a través de sucesivos ciclos de innovación y mejora. A este fin el trabajo sobre las condiciones internas de los centros para afianzar esta capacidad de innovación continua se convierte en estratégico.

Es importante señalar que para este cambio de enfoque y de prácticas educativas contamos también con el respaldo de las grandes organizaciones internacionales (UNESCO, UNICEF, ONU...), que a través de varias conferencias internacionales nos han hecho partícipes de la orientación, los criterios y los planes de acción que deberíamos seguir. En la medida que son un compromiso para los gobiernos que

las han signado y asumido, debemos apoyarnos en ellas para avanzar en su cumplimiento. En este sentido cabe mencionar las siguientes: Convención de los Derechos del Niño 1989, Nueva York; Conferencia Mundial de Educación para Todos, 1990, Jomtiem, Tailandia , la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994, en Salamanca y el Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos, 2000, Dakar.

#### **4. Hacia un cambio necesario.**

Sin lugar a dudas avanzar hacia "la inclusión" será una tarea compleja y difícil es algo que, como he indicado, requiere de una intervención sostenida en distintos niveles y una clara comprensión de los propios procesos de cambio y de la orientación que debemos dar a nuestra lucha por aquello que merece la pena en educación (Fullan y Hargreaves, 1991). Por esa razón mis últimas reflexiones son sobre dichos procesos de cambio.

En ese sentido, el cambio hacia mejores expectativas debe llegar de "una acertada combinación de presión y apoyo". En efecto mientras no exista una presión suficiente para cambiar, poco se conseguirá. Las buenas razones, las magníficas declaraciones de principio, las normas adecuadas o las buenas experiencias existentes (Monereo, 2000) son y serán insuficientes por si solas para promover un cambio que afecte a cuestiones de tanta importancia como las apuntadas más arriba. El carácter de esa presión y a quien le corresponde es algo que debe determinarse en cada contexto.

En cualquier caso esa presión debe seguir llegando, al menos, de un papel beligerante y activo de las familias, y en particular de aquellas más directamente afectadas por serlo de alumnos en situación de desventaja. Veo que, en este sentido, un papel fundamental de las ONG de discapacitados debería ser el de prestar esa voz de denuncia y presión.

Pero hasta los más pequeños procesos de cambio producen en casi todos nosotros cierta dosis de ansiedad y de resistencia. Que no puede ocurrir si lo que proponemos son cambios que afectan a como entendemos y desarrollamos nuestro trabajo, esto es, a lo que poco o mucho nos da seguridad y confianza en el día a día de nuestro quehacer como enseñantes. Sin apoyo no habrá cambio.

Y apoyo en este caso significa, en primer lugar, formación y asesoramiento para cambiar nuestra forma de definir y responder a las necesidades especiales (Ainscow, 1995; Echeita 1998a), para desarrollar las condiciones internas que hacen de los centros organizaciones eficaces y capaces de enfrentarse a los retos de una constante y necesaria innovación ( Ainscow, Hopkins, Southwoth, y West, 1994) y las que hacen del profesorado, profesionales competentes para atender a la diversidad (Hopkins, West, Ainscow, Harris, Beresford, (1997).

Apoyo es tiempo y autonomía real para que los equipos educativos puedan tomar decisiones que se ajusten a las propias condiciones de los centros y su profesorado. Apoyo también es comprensión por parte de las familias, los implicados y la Administración, de que los procesos de cambio llevan tiempo y crean confusión y que no se pueden imponer desde fuera, sino facilitarlos para que afloren desde dentro de los propios equipos docentes (Fullan, 1991)

Apoyo es promocionar salarialmente a los profesores y mejorar su imagen y valoración social, porque, como bien ha recordado Esteve (2000) haciéndose eco de las palabras de Woods, " la batalla de la calidad de la enseñanza se juega prioritariamente en el terreno de la calidad y la motivación del personal que la atiende, mucho más que en las modificaciones estructurales o en la abundancia de medios materiales".

Difícil tarea en todas sus facetas, pero no imposible. En este sentido tal vez el cambio más importante que debe conseguirse es el que tiene que ver con nuestras propias actitudes, y para reflejarlo, quisiera acudir a las palabras de dos buenos conocedores de este mundo educativo en el que nos movemos: Mayor Zaragoza y Paulo Freire: El primero dijo en la clausura de la Conferencia de Salamanca:

" las actitudes son más importantes que los hechos y más importantes que las circunstancias, los fracasos o los éxitos. Las actitudes crean o destruyen una amistad, un hogar. Pero cada día podemos decidir la actitud que vamos a adoptar, somos responsables de nuestras actitudes. La vida es un diez por ciento lo que nos sucede y un noventa por ciento como reaccionamos ante ello...". "...El futuro no está fijado de antemano, sino que son nuestros actos los que les darán forma y reflejarán nuestros criterios y valores."

En este contexto, si nuestra actitud fuera, como nos pedía Paulo Freire (1995), la de "transformar las dificultades en posibilidades", no me cabe la menor duda de que andaríamos más cerca de la meta que hemos planteado.

<b>NIVELES DE INTERVENCIÓN</b>	<b>ELEMENTOS PRINCIPALES</b>	<b>OBJETIVOS DE LAS ESTRATEGIAS DE CAMBIO</b>	<b>FACILITADORES Y BARRERAS</b>
<b>1º. Nivel Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Opinión pública.</li> <li>❑ Políticas sociales (empleo, vivienda, ...).</li> <li>❑ ONG y familias de "afectados".</li> </ul>	promover/impulsar el cambio	
<b>2º. Nivel Sistema Educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Amplitud y flexibilidad del currículo.</li> <li>❑ Financiación.</li> <li>❑ Evaluación y promoción.</li> <li>❑ Autonomía de los centros.</li> </ul>	crear la condiciones para facilitar el cambio	
<b>3º. Nivel Sistema Centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Organización y funcionamiento.</li> <li>❑ Clima de convivencia.</li> <li>❑ Participación.</li> <li>❑ Formación del profesorado.</li> </ul>	iniciar el cambio	
<b>4º Nivel Sistema Ambiente Próximo de Aprendizaje / aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Estilo de enseñanza.</li> <li>❑ Estructura de aprendizaje. (cooperación)</li> <li>❑ Clima de aula.</li> </ul>	iniciar y mantener el cambio	
<b>5º Nivel Subsistema Especial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Centros de educación especial.</li> <li>❑ Especialistas.</li> </ul>	apoyar el cambio	

