



Educación Inclusiva

De los sueños a la práctica del aula.

Por Gerardo Echeita Sarrionandia¹
Universidad Autónoma de Madrid



Educación inclusiva: una ambición poliédrica

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 la globalidad. Como se ha dicho en el borrador del *Comentario General*² 4, sobre el significado del derecho a la educación inclusiva (Art. 24 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*,

¹ Doctor en Psicología. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid.

Sus líneas de investigación se centran en el análisis y evaluación de las políticas educativas en el ámbito de la "atención a la diversidad" y la "educación inclusiva", así como en la difusión de prácticas y estrategias de aprendizaje cooperativo.

² <http://sid.usal.es/idocs/F1/ACT56067/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Actualidad

UN 2006), promovido por el *Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad*, la educación inclusiva puede y debe ser entendida como:

- a) *Un derecho humano* fundamental de todas las personas con y sin (*dis*)capacidad.
- 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 de toda la comunidad educativa y de la sociedad para eliminar las barreras que impiden el disfrute del derecho a la educación, lo que supone introducir cambios y mejoras profundas 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. Es cierto que no se puede definir de un modo sencillo y que, distintos actores en este complejo escenario, están poniendo énfasis solamente en algunos de sus significados.

En todo caso, como vemos por la referencia con la que iniciamos este texto, además de otras muchas anteriores (UNESCO, 2008), existe un acuerdo internacional inequívoco en torno a que una *educación inclusiva* es un *derecho* de todos los alumnos y alumnas. Tal vez esta sea la primera consideración o faceta de la que partir, pues hablar de derechos es tener que hablar y trabajar para conseguir las condiciones que hagan posible su disfrute. De lo contrario, lo que se hace de *facto* es negar ese derecho y crear situaciones de discriminación.

En este sentido, la mala noticia es que también cabría decir que hay un consenso igual de importante respecto a que uno de los principales retos a los que se enfrentan todos los sistemas y comunidades educativas es el de *hacer efectivo ese derecho*, es decir, construir sistemas educativos en los que se entienda que *la excelencia debe ir acompañada de equidad*. Es más, no se debería concebir una idea de calidad educativa donde no estén presentes y bien articuladas la aspiración por una excelencia en los aprendizajes y rendimientos, con la exigencia de que esa excelencia alcance *a todo el alumnado* sin exclusiones, esto es, que se lleve a cabo con equidad. Lo anterior supondría, entre otros aspectos, garantizar una respuesta educativa de calidad, a todos los niños y niñas, jóvenes y adultos a lo largo de todas las etapas educativas de su vida, sin que la misma se vea mermada o limitada por razones de salud, procedencia, género, capacidad, situación económica, lugar de residencia, orientación afectivo sexual o cualquier otra (Echeita, Martín, Sandoval y Simón, 2016).³

Entre los grupos de estudiantes que han vivido en primera persona la existencia de sistemas educativos con poca equidad es evidente que el de los niños y niñas, adolescentes, o jóvenes en situación de (*dis*)capacidad, es el primero (Campoy, 2013; UNICEF, 2013). La inequidad que han vivido se ha traducido durante mucho tiempo en *exclusión pura y dura* de los sistemas escolares,

³ Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad. Sección 1. Introducción: Calidad, equidad, inclusión y atención a la diversidad. <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x>



considerando, sin más, a muchos de ellos o ellas como “no educables”. Históricamente esa actitud de *prescindencia* dio paso a otra de segregación o institucionalización que se prolonga hasta nuestros días, aunque en algunos países con tasas menores a las de antaño (Lema, 2009). Por esa razón no es de extrañar que “la bandera” común que les ha unido a ellos y ellas, sus familiares y amigos en las últimas décadas no haya sido otra que la de la “inclusión”; sea en los ámbitos educativos, social, laboral, de ocio, etc.

En consecuencia, es comprensible también que el movimiento por “la inclusión” se identifique casi al 100% con el movimiento de las personas en situación de (*dis*)capacidad por un empleo, una vivienda o una educación *inclusivas*. Pero que ello sea así, no significa que debamos restringir este empuje internacional hacia una educación más inclusiva como si solo afectara a las personas en situación de (*dis*)capacidad. Como la propia UNESCO y otras muchas organizaciones y expertos han señalado hasta la saciedad, esta es una aspiración que no puede quedar restringida a unos pocos. Es *una aspiración para cualquier alumno o alumna*, en cualquier lugar, en cualquier circunstancia personal o social que le haga estar en riesgo de vivir situaciones de inequidad, discriminación o desventaja.

Pero también sería un error pensar que, porque tenemos que tener presentes a *todos*, no tengamos presentes en ciertos momentos a *algunos*, o que no podamos, por razones obvias, cerrar el foco de nuestra atención sobre determinados colectivos o grupos en desventaja real: niños o niñas afrodescendientes o pertenecientes a los grupos originarios en algunos países iberoamericanos, niños y niñas, adolescentes o jóvenes gitanos en España o en otros países europeos y, por su puesto, a los que consideramos con *necesidades educativas especiales* vinculadas, por ejemplo, a situaciones de (*dis*)capacidad. Cada grupo de los que se encuentran en *zonas de vulnerabilidad*, tiene ciertas peculiaridades que, sin lugar a dudas, habrá que tener presentes. Pero estoy convencido de que buena parte de las reflexiones y análisis que haré, son aplicables a todos.

Lo que en todos los casos nos sirve, es el *esquema de dimensiones* mediante el cual definimos la educación inclusiva y que resulta especialmente útil (aunque no sea sencillo), para recabar las *evidencias* en las que debemos basar nuestras evaluaciones y juicios de valor sobre “el estado de la cuestión aquí o allá”. Nos referimos a las dimensiones que, en su polo inclusivo, definimos como *presencia, participación y aprendizaje/rendimiento* y, en su polo excluyente, como segregación, marginación o fracaso escolar.

En este marco, ***presencia*** se refiere al lugar en el que se escolariza a los alumnos y alumnas. Sin ser lo definitorio, los sitios son importantes y deben permitir acceder a una educación en igualdad de condiciones que al resto del alumnado.

Por su parte, la “***participación***” se relaciona con la calidad de las experiencias en el centro escolar. Se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y alumna. Hace alusión a la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (como las relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.



La **participación** en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. “Yo participo contigo cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo”. (Booth, 2006, p 25). Esto se vincula también con la importancia de incorporar procesos para escuchar “las voces” de todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones (Sandoval, 2011), pero también las de otros miembros de la comunidad educativa como son las familias (Simón, Giné y Echeita, 2016).

Por último, “**aprendizaje**” se entiende como la preocupación por que todos los alumnos y alumnas de la escuela tengan el mejor rendimiento escolar posible en las diferentes áreas del currículo de cada etapa educativa. Tiene que ver, por ello, con su éxito académico. En este contexto, es importante resaltar una idea de éxito más amplia y comprensiva que la vinculada al logro de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, que las administraciones educativas suelen usar para evaluar ciertos rendimientos escolares.

De las culturas escolares inclusivas a las prácticas accesibles para todos y todas

La educación inclusiva necesita una comprensión sistémica para que las políticas que haya que implementar lleguen a todos los niveles y subsistemas en interacción dentro de un sistema educativo pues, de lo contrario, se corre el riesgo de reducir enormemente la ambición que hay tras esta propuesta. Por tanto, hablamos de una tarea compleja y dilemática que requiere no de proyectos de innovación puntuales, sino de una “*transformación profunda*”; empezando por el currículo, la ordenación y la financiación, siguiendo con la evaluación y terminando (o empezando) con todo lo que tiene que ver con las políticas del profesorado y de desarrollo curricular.

Obviamente, también se persigue una transformación de lo que acontece “*puertas adentro*” de la escuela, donde se precisa, en la inmensa mayoría de los casos, revisar y cambiar sus *culturas, políticas y prácticas*, pues son planos en los que pueden aparecer (¡y bien que aparecen!), múltiples barreras para la *presencia, el aprendizaje y la participación* de algunos alumnos y alumnas, dimensiones centrales en la definición de educación inclusiva que compartimos con Ainscow, Booth y Dyson, (2006).

A este respecto no está de más recordar algunas de las *barreras* más frecuentes que estamos observando en muchos centros escolares:

- En la *cultura escolar*: las barreras aparecen en el mismo momento en el que un centro no comparte ideas y valores inclusivos, ni formas de actuar para convertirse en una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros – profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias, se sientan valorados y reconocidos.
- En las *políticas escolares*: existen barreras en este plano cuando, de entrada, los valores inclusivos no se plasman y vertebran todas y cada una de las políticas y decisiones de organización y funcionamiento del centro escolar, por ejemplo, en materia de escolarización,



concreción y desarrollo del currículo, movilización de apoyos, orientación y acción tutorial, relaciones con la familia y la comunidad, etc.

- En las *prácticas de aula* y en otras actividades escolares y extraescolares En este plano, que es en el que finalmente se concretan las intenciones educativas de un centro, encontramos muchas barreras, precisamente cuando las actividades del aula o las extraescolares no se diseñan pensando en las habilidades o capacidades de todos los alumnos y alumnas. Por lo tanto, haciéndolas *poco accesibles* y generando, con ello, situaciones de discriminación en forma de menores oportunidades para algunos alumnos o alumnas a la hora de participar o aprender.

Los tres planos son importantes e interdependientes y los cambios deben ser congruentes entre los tres. Por ejemplo, una *cultura escolar* que asienta el valor de la colaboración, será la motivación y la referencia constante para implementar *políticas* de alianzas fuertes con las familias y la comunidad, o estrategias colaborativas a la hora de organizar el apoyo escolar. Obviamente, también será el sostén y la razón para que en las aulas se lleven a *cabo prácticas escolares* basadas en la cooperación y ayuda mutua entre el alumnado. Pero esta influencia no es solo de arriba abajo, sino también al contrario. Muchas veces observamos cómo el éxito de algunas *prácticas inclusivas* en las aulas, promovidas por un solo profesor o profesora (o un pequeño grupo), es motivo de reflexión y análisis por otros que, poco a poco, se convencen de su *valor*, de forma que, al cabo de cierto tiempo, aquellas se generalizan y se trasladan a nuevas *políticas de centro*, al tiempo que se va consolidando dicho valor en su *cultura escolar*.

Pero, en último término, lo importante es lo que al final sucede o debería suceder en las prácticas para que estas sean *accesibles para todo el alumnado* y, con ello, susceptibles de garantizarles a todos y todas las alumnas y alumnos no solo *la presencia* (en espacios educativos ordinarios así como en todas las actividades escolares y extraescolares), sino también *el aprendizaje* (así como el máximo rendimiento académico) y *la participación* (entendida no solo como participación activa en el aprendizaje, sino también como bienestar emocional y social).

Prácticas educativas accesibles: el diseño universal en la educación escolar

Los principios de *accesibilidad* y *diseño para todos o diseño universal*, originados como sabemos en el ámbito de la vivienda y el diseño urbanístico y de productos, también se están desarrollando en el ámbito educativo bajo distintas denominaciones (“Diseño Universal para el Aprendizaje”, “Diseño Instruccional Universal”, “Diseño Universal para la Instrucción” o “Diseño Universal en Educación”; Ruiz, Solé, Echeita, Sala y Datsira, 2012; Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014).

Para explicar el significado y alcance de este enfoque – muy distinto al de las “adaptaciones del curriculares”⁴ -, vamos a apoyarnos en el enfoque denominado “*Universal Design for Learning*” (UDL) (“Diseño Universal de Aprendizaje”, DUA), término acuñado en 1995 por investigadores del *Centre for Assistive Technology CAST*⁵ en Wakefield, Massachusetts (EE.UU.).

⁴ Ver por ejemplo los desarrollos del proyecto DUALETIC: <http://www.educadua.es/html/dualetic/dualetic.html>

⁵ <http://www.cast.org/>



Como señalan sus promotores (Rose *et al.*, 2014, p. 475), el *DUA* (en adelante utilizaremos las siglas en español), forma parte de un largo movimiento del mundo industrializado que, durante la pasadas décadas, ha perseguido conseguir que todos los entornos educativos sean más inclusivos, mediante estrategias instruccionales que lleguen a todo el alumnado, al tiempo que se mantienen altas aspiraciones o expectativas para todos ellos y ellas.

El objetivo del *DUA* es intentar que el necesario *ajuste* entre las ayudas educativas del profesorado (su forma de enseñar y evaluar) y las necesidades educativas de un alumnado cada vez más diverso (en términos de capacidades, estilos de aprendizaje, motivaciones, condiciones socioeconómicas, cultura, etc.), se realice sin renunciar a que *algunos de ellos o ellas* (los más vulnerables), alcancen su nivel óptimo de aprendizaje y rendimiento. Para ello, los impulsores de esta visión se vienen centrande en ayudar al profesorado a diseñar e implementar “un currículo más expansivo, variado y flexible” (no más “*adaptado*” que entre nosotros es casi siempre sinónimo de *más reducido, simple o básico*). Como otros muchos, quienes han ideado estas pautas y directrices para diseñar e implementar un currículo de esta naturaleza, piensan que la (*dis*)capacidad o las dificultades para aprender de algunos no está en el individuo, sino en un currículo que no da apoyo a la diversidad del alumnado, lo que supone una barrera potencial para muchos estudiantes a todos los niveles del sistema educativo (desde la educación infantil a la universidad).

Es importante señalar que el *DUA* no aspira a ser un simple conjunto de orientaciones para hacer los espacios físicos en la escuela o los materiales educativos más accesibles. Persigue configurarse como una auténtica “pedagogía accesible” (Rose *et al.*, 2014, p. 477) (y por ello inclusiva) y, por esa razón, se nutre de todas las ciencias y saberes que nos ayudan a comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje (la pedagogía, la psicología evolutiva y educativa, la neurociencia cognitiva, etc.).

Los principios y prácticas que sostienen y promueven el *DUA* son simples y sencillas y se basan en la idea de pensar y construir *más opciones desde el inicio del proceso de diseño* (en este caso del diseño o programación de la enseñanza), en lugar de pensar al principio solo en “la mayoría”, desarrollar la enseñanza y encontrarse después que no es adecuada para algunos, teniendo entonces que realizar “adaptaciones” solo para este alumnado “especial”.

Bien podría decirse entonces que el *DUA* es, ante todo, una *actitud*, una predisposición a pensar en las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado (no solo los de aquellos estudiantes considerados “especiales”), asumiendo que la carga de los *ajustes necesarios* para garantizar la participación y el aprendizaje de cualquier estudiante, debe estar situada primero en el currículo y no en el aprendiz. En segundo término, es un conjunto amplio y flexible de estrategias didácticas orientadas, como hemos apuntado, por *los principios de flexibilidad y elección de alternativas*, con el objeto de ajustarse a la diversidad y a las variaciones a lo largo del tiempo en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Es, por ello, *lo contrario a la búsqueda de una única alternativa* (algo que el adjetivo “universal” tiende a suscitar), que pudiera servir para todos y todas. Este es, por otra parte, el principal obstáculo contra el que hoy - en el plano de las prácticas escolares -, chocan las aspiraciones por una educación más inclusiva: los currículos inflexibles, contruidos a modo de “talla-única-para-todos” (Echeita *et al.*, 2016; Rose *et al.*, 2014).



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Actualidad

Finalmente, es crítico resaltar que el *DUA* no significa partir de la necesidad de reducir, simplificar o “rebajar” los contenidos de aprendizaje para algunos estudiantes o buscar el “*mínimo contenido común*”. Es, en definitiva, hacer el aprendizaje accesible para todos y todas.

En muchas escuelas de todo el mundo, la preocupación por formas de enseñar y evaluar que sean justas con el alumnado más vulnerable se ha constituido en sí misma en una palanca de cambio y mejora escolar. De forma que, cuando un centro analiza y reflexiona sobre las barreras y las dificultades que tiene en sus culturas, políticas o prácticas para que un alumno o alumna o un grupo especialmente “desafiante” (respecto a la formas tradicionales de enseñar), aprenda y participe en la vida de la escuela de la misma forma que el resto de sus compañeros y compañeras, los acuerdos a los que se llegue para eliminar dichas barreras, terminan beneficiando no solo a los que suscitaron la preocupación al profesorado, sino a todo el alumnado del centro, y con ello se convierten en centros de verdadera calidad.



Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM
- Campoy, I. (2013). *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*. Madrid: UNICEF.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines. Versión 2.0*. Wakefield, MA: Author. (Traducción al español C.A. Pastor, P. Sánchez, J.M. Sánchez Serrano y A. Zubillaga, 2013).
- Echeita, G., Sandoval, M. y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*. Salamanca. Recuperado de: <http://cddown-inico.usal.es/docs/045.pdf>
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.
- Lema, C. (2009). El impacto en la educación de la Convención de la ONU sobre Derechos de las Personas con Discapacidad. En M.A. Casanova y M.A. Cabra (Coords), *Educación y Personas con Discapacidad: presente y futuro* (pp. 31-65). Madrid: Fundación ONCE.
- Rose, D. H., Gravel J. W. y Gordon, D.T. (2014). Universal Desing for Learining. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of special education*. (vol.2), (pp.475-490). Londres: SAGE
- Ruiz, R., Solé, Ll., Echeita, G., Sala, I. y Datsira, M. (2012). El principio de Universal Desing. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Lationamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 143-152.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UN (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. París: UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Actualidad

UNICEF (2013). *Estado Mundial de la Infancia. 2013. Niños y niñas con discapacidad*. Nueva York:
UNICEF. Recuperado de: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/>