
Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva

Evolution, challenges and barriers to the development of a more inclusive education

Palabras clave

Educación inclusiva, España, barreras, apoyo inclusivo.

Keywords

Inclusive education, Spain, barriers, inclusive support.

**Gerardo Echeita
Sarrionandia**

<gerardo.echeita@uam.es>

Universidad Autónoma de Madrid.
España

1. Evolución conceptual de la educación inclusiva

El objetivo fundamental de este texto es compartir algunos análisis y preocupaciones respecto al desarrollo actual del compromiso que la inmensa mayoría de “los estados parte” –véanse los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO, 2015)–, han adquirido para transformar el genérico derecho a la educación, en el concreto derecho a una educación inclusiva. Las oportunidades que me ha brindado la vida, y una dedicación de más de treinta años a esta temática, creo me ha llevado a tener una perspectiva amplia y comprensiva de los desafíos implícitos y explícitos a los que ha de hacerse frente para que los avances observados no se detengan por cuenta de las barreras que los limitan, entre otras, la complacencia por lo mucho conseguido. Es necesario hacer explícito a este respecto que mis análisis tienen sobre todo, valor local, aunque algunas de estas barreras son muy universales y uno se las encuentra repetidamente en la literatura internacional; por ejemplo, la todavía ineficiente formación inicial del profesorado para que este sea inclusivo y promotor de la inclusión educativa o la inadecuación de los recursos e instalaciones de los centros ordinarios para que puedan dar cabida a un alumnado especialmente vulnerable a los procesos de exclusión, como son los y las estudiantes con movilidad reducida o con ciertas limitaciones o déficits sensoriales o cognitivos.



Para citar:

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>>



Insisto, entonces, en que mis reflexiones no deben entenderse más allá de lo que puede aplicarse a nuestro estado español de las autonomías. Pero aun así, con muchas precauciones al respecto, pues la diversidad entre sus políticas es tan notable como la que existe entre algunos países. No pretendo, por lo tanto, hacer juicios de valor de carácter universal que no son ni posibles ni deseables pues de hacerlo seguramente estaríamos ahondando, una vez más, en una visión colonialista sobre el tema (Walton, 2018). Lo que sí espero es que algunos de los argumentos y evidencias planteados sean inspiradores de una ineludible reflexión personal que, en todo caso, deberá ver si lo dicho tiene sentido en el contexto que a cada cual le sea más próximo.

Parte de estas reflexiones tienen su origen en una entrevista realizada para el Centro de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID). Con la coordinadora editorial de la revista se ha acordado mantener, en buena medida, el estilo narrativo que tuvo aquella, intentando, en todo caso, que ello no sea sinónimo de superficialidad. Por otra parte, si hay algo que hemos aprendido respecto a esta ambiciosa meta es su carácter multinivel y sistémico. Siendo así, sería irrisorio pensar que en este texto se puedan analizar todos los elementos involucrados en este compromiso global. Por ello, se mencionarán solamente algunos que, en todo caso, parecen importantes.

2. Sobre el sentido y evolución del constructo educación inclusiva

Muchas veces, mucha gente se ha preguntado por qué y para qué hablamos de educación inclusiva y qué significado y alcance tiene ese adjetivo – inclusiva– que, desde un tiempo a esta parte, diríamos que en los últimos treinta años aproximadamente, se le añade a la simple educación. Pues bien, esa cualidad de querer ser más inclusivos (porque hablamos de un proceso) lo que haría sería tratar de conectarnos con una de las ambiciones más importantes, humanas y hermosas de cuantas cabe imaginar; desear para todas las niñas y niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar, sin exclusiones ni eufemismos respecto a ese “todas y todos”, oportunidades equiparables, justas, para estar juntos, reconocerse, respetarse y convivir con dignidad en su singular diversidad y aprender sin límites impuestos por pobres expectativas, prejuicios o condiciones sociales, familiares o escolares de inequidad.

Esta ambición ha evolucionado en muchos sentidos durante estos años, tanto por lo que respecta a su comprensión como en su concreción. En relación con lo que podríamos llamar la perspectiva o marco de referencia para su comprensión, en primer lugar, ha habido un cambio fundamental en lo que respecta a su fundamento moral y ético; el que supone plantearse “la inclusión” (por simplificar la expresión educación inclusiva a los efectos de este texto), como un importante principio educativo, pero no más que eso; esto es, un principio con valor moral pero que puede ser aceptado, o no, por según que actores educativos e implementado si se estima oportuno y no resulta muy costoso y no solo económicamente hablando. Hoy, sin embargo, y desde hace ya catorce años, se debe interpretar como lo que es, un derecho legalmente reconocido y amparado jurídicamente al más alto nivel que quepa otorgarse a un derecho humano por cuanto tiene el respaldo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y con ello el de la propia Constitución Española (art. 10.2). Por lo tanto, “se ha cambiado el terreno de juego”, como diría el profesor Barton (2009); ya no cabe plantear las medidas necesarias para avanzar hacia una educación inclusiva como algo al albur de la opinión, deseos o gustos de algunas personas, o

de los medios disponibles, sino que dichas medidas deben contemplarse como las condiciones que son imperiosas para el cumplimiento de dicho derecho, pues de lo contrario, y como dijo en su día la presidenta del Tribunal Constitucional, María Emilia Casas (2007, p. 44), de no existir tales condiciones dicha situación sería equivalente “a la ablación lisa y llana de dicho derecho”.

El segundo gran cambio de perspectiva que se ha producido tiene que ver con la pregunta “¿de quién hablamos cuando hablamos de inclusión?”. Hace 30 años la respuesta mayoritaria a esa pregunta sería que hablamos del alumnado que, en los años ochenta, se empezó a reconocer como alumnado con necesidades educativas especiales, lo cual a su vez venía a ser, en buena medida, equivalente a hablar del alumnado con trastornos y/o desarrollos atípicos desde un punto de vista sensorial, motriz, cognitivo o social, así como al amplio y diverso grupo de alumnos y alumnas con dificultades específicas de aprendizaje. Todos ellos venían a configurar un heterogéneo grupo que podría llegar hasta un 20 % de la población escolar en algunos países. Pues bien, hoy el consenso mundial –si para ello nos fijamos en lo que dice la UNESCO (2020a) en su último informe global sobre la educación en el mundo–, señala que la respuesta a esa misma pregunta es que “hablamos de todo el alumnado sin excepción”. Y que todos significa TODOS, siendo que todo el alumnado importa y todos deben ser reconocidos con igual dignidad y derechos independientemente de sus condiciones personales como el estado de salud, sociales, procedencia o de cualquier otro tipo. Ciertamente no deja de ser un tanto paradójico que el empuje y el mayor referente legal reciente para sostener este derecho para todos sea la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, pero lo cierto es que no tendría sentido demandar que nuestros sistemas educativos tuvieran esa cualidad a la que me refería al inicio de ser inclusivos, y que luego quisiéramos restringirla para algunos solamente, por muy cierto que sea el hecho de que estos pocos sean, precisamente, los que están en mayor riesgo de vivir situaciones escolares de segregación, marginación, menosprecio, maltrato o fracaso escolar en variadas intersecciones entre sí.

Por último, diría que se ha producido una evolución también muy importante en la dirección de asentar un modelo de comprensión (que no todavía de actuación habitual) respecto a cómo y dónde intervenir para avanzar hacia esa ambición. Un modelo que podríamos clasificar como ecológico, sistémico y multiagencia. Se trata de una perspectiva que decididamente intenta dejar atrás los modelos de intervención individual (modelo médico), focalizados en las limitaciones de los estudiantes y en lo que estos particularmente necesitan, esto es, intervenciones específicas, de corte rehabilitador, normalizador u homogeneizador respecto a la diversidad humana.

Obviamente que se han producido progresos en la concreción de este compromiso y que nuestro sistema educativo (junto con otros muchos en el mundo) es hoy mucho más inclusivo que hace treinta años (UNESCO, 2020b). Nada que objetar ni reprocharnos, más bien lo contrario. No obstante, la pregunta es cuál es el ritmo de mejoras que vamos a adoptar y a considerar aceptables para los grandes desafíos que todavía tenemos que enfrentar, seguramente los más difíciles (por ejemplo, la inclusión del caso del alumnado con necesidades de apoyo más extensas y generalizadas); desafíos que también son los que confieren a este derecho su alcance y significado más profundo.

3. Entre el derecho y el desecho

Entre las palabras derecho y desecho¹ hay una mínima variación que, sin embargo, puede servirnos para ilustrar, en buena medida, la percepción y valoración de la situación actual respecto al cumplimiento del derecho a una educación inclusiva establecido normativamente y que por complejas razones hoy tiene, en efecto, más de desecho (conforme a la acepción de la RAE que se cita), que otra cosa.

En este sentido preocupa mucho una actitud de complacencia que parece estar dando paso a lo que el profesor Waitoller (2020), ha llamado una “educación inclusiva selectiva o deficitaria”; solo para algunos alumnos o alumnas, solo en algunos centros escolares (los motivados o muy dotados de recursos adicionales), y solo en algunas etapas educativas (la educación infantil, primaria y, en ocasiones, algo en secundaria). Es por esa razón por la que cabría decir que estamos ante un derecho deficitario. Somos muchos los que pensamos que la ambición ética que perseguimos no encaja en esta inclusión deficitaria y, por ello, es necesario seguir “denunciando la exclusión”, como en su día dijera la profesora Ángeles Parrilla, siendo parte de esa denuncia, precisamente, criticar la actitud de complacencia y esos análisis, un tanto exculpatorios para nuestra conciencia que suelen expresarse en esa frase de “hemos avanzado mucho, pero falta mucho por hacer”, lo que para mí significa algo así como “no tengas prisa”. Pero los niños, adolescentes y jóvenes excluidos sí tienen prisa porque su vida pasa minuto a minuto y estos no volverán y serán una carga, en muchas ocasiones insoportable, para su futuro y su salud mental si ese tiempo ha estado lleno de menosprecio, prejuicios o discriminaciones.

Estos hechos me llevan a preguntarme por las razones que puedan estar detrás de las indudables y esperables resistencias al cambio que esta ambición suscita. En este sentido es obvio, en primer lugar, que, siendo fundamental, la palanca para el cambio que supone la consideración de la inclusión como un derecho humano no está siendo, por sí sola, suficientemente potente –ni de lejos–, para movilizar las profundas transformaciones que necesita emprender nuestro sistema educativo (De Beco, 2016).

Por otra parte, también parece claro que, a pesar de tener amplios conocimientos teórico/prácticos provenientes de una cada vez más rica y rigurosa investigación (y puede tomarse como muestra lo que esta revista publica) tanto sobre cómo iniciar y sostener los procesos de mejora e innovación educativa que se precisan, como sobre los procesos psicosociales y psicopedagógicos que hay que movilizar para ello, lo cierto es que tampoco este corpus de saberes parece ser suficiente, por sí solo, para acortar la distancia entre lo deseado y la realidad.

Llegado a este punto, la reflexión que todo ello me suscita es igual de simple que de preocupante; que aquello a lo que nos enfrentamos es –sin duda alguna–, mucho más resistente al cambio de lo que nos imaginábamos o queremos reconocer. Seguramente dicha resistencia guarda estrecha relación con esa visión multinivel y multiagencia que antes señalaba. Esto es, son muchísimos los aspectos a cambiar (todos ellos interrelacionados) y muchos los agentes implicados, con sus propias concepciones, valores y actitudes. No necesitamos un solo punto de apoyo y una única palanca para mover el sistema, como nos ofrecía Arquímedes (“Dadme un punto de apoyo [y una palanca] y moveré el mundo”), sino muchos y diversas. En segundo lugar, también diría que, seguramente, muchos de los que trabajamos para cambiar este estado

1. RAE. Desecho: 2. Cosa que, por usada o por cualquier otra razón, no sirve a la persona para quien se hizo.

de cosas, hemos sido demasiados ingenuos y, seguramente también, que los modelos de mejora educativa, formación y cambio conceptual que se han seguido han resultado, cuanto menos, débiles y poco eficaces.

En tercer lugar, creo que, en general, estamos tan insensibilizados ante el dolor ajeno, que las injusticias vinculadas al incumplimiento de los derechos humanos tienen, a mi parecer, mucha menos fuerza movilizadora de la que nos gustaría. En este sentido, y aunque se apela continuamente a la consideración de la inclusión como un derecho humano, en este, como en otros ámbitos (por ejemplo, el derecho de asilo que nos reclaman miles de migrantes todos los días por razones de conflictos y persecución étnica, entre otras), esa apelación sirve de poco e incluso aquellos que tendrían la obligación de hacerla efectiva *miran para otro lado* con aparente indiferencia y menosprecio.

Por último, y de nuevo en todos los niveles –desde la administración hasta la academia–, diría que, seguramente, se ha sido bastante cobardes porque no se ha tenido la valentía para enfrentarse a la modorra del *estatus quo* y la voluntad para sostener el difícil esfuerzo de cambio multinivel que la inclusión requiere, prefiriendo el tranquilo abrigo de lo de siempre o la simple crítica o análisis académico de las barreras existentes, más que el arriesgado y turbulento viaje hacia esta utopía en constante movimiento que fijamos en el horizonte de una educación más inclusiva. Y quiero dejar bien claro que esto no lo digo como reproche ético hacia nadie, ni desde ninguna supuesta altura moral en la que me crea estar personalmente instalado, ¡para nada!; que mi nombre vaya el primero de esa lista de cobardía colectiva. Lo digo como una constatación de hecho, porque seguramente lo natural, lo habitual, en casi todos y todas es tener miedo y ser bastante conservador, mientras que son más bien extraordinarias y escasas la valentía y la actitud decidida para “llevar los valores de la inclusión a la acción” que, por cierto, es así como define *la inclusión* el querido profesor Tony Booth. Piensen, por ejemplo, en el drama continuo de la inmigración procedente del norte de África y que trata de llegar a Europa por el mediterráneo. A diario nos desayunamos con la noticia de decenas o centenas de personas desaparecidas, ahogadas en el mar ante la inanición colectiva y la sola respuesta extrema de algunos valientes rescatadores, como los hombres y mujeres del Open Arms u otras ONG similares.

Diría también, para terminar con estas reflexiones, que las convulsiones que estamos viviendo como sociedades globales en este inicio de siglo XXI, con un significativo incremento de los -ismos (belicismo, supremacismo, machismo, capacitismo, individualismo, edadismo...) y de las actitudes fóbicas hacia ciertas manifestaciones de la diversidad humana (homofobia, transfobia, aporofobia,...) no están favoreciendo, precisamente, un clima inclusivo. Dicho más poéticamente, que “no son buenos tiempos para la lírica” como dijo Bertolt Brecht.

4. ¿Cómo avanzaremos hacia sistemas más inclusivos?

Hoy tenemos claro que no serán posibles cambios significativos en materia de inclusión si no se hacen promoviendo una “ecología de la equidad” (Ainscow *et al.*, 2013). Esto quiere decir que ha de tenerse muy, pero que muy presente, tanto lo que ocurre “más allá de las puertas de la escuela”, como “puertas adentro” de esta y en el conjunto del sistema educativo. En efecto, si en los contextos externos a la escuela,

esos que nos hablan de la calidad de vida de los adultos que educan a sus hijas o hijos, esta es pobre, por cuanto padres e hijos viven en contextos de pobreza, violencia, desempleo, infravivienda o limitados recursos comunitarios, entonces la acción educativa entre escuelas y puertas adentro de estas será importante y necesaria, pero, sin duda alguna, limitada en su capacidad de movilizar la tan necesaria transformación personal y social.

Por su parte, hablar de un modelo sistémico nos tiene que hacer pensar y actuar en todos los elementos que configuran, en este caso, el propio sistema educativo. Esto es, para hacer más inclusivos nuestros centros escolares en todos los niveles educativos, deben repensarse y mejorarse todos los ámbitos que configuran un sistema educativo; sus medidas de ordenación académica, de financiación, de formación de todo el personal educativo y, por supuesto, las relativas al currículo. Dicho de otra manera, mientras este asunto de la inclusión se siga viendo –como creo que ocurre mayoritariamente hasta la fecha–, como un asunto puntual, marginal y específico, relativo a qué hacer y quién se ocupa de algunos estudiantes *raros o especiales*, en el marco estrecho de las llamadas medidas de atención a la diversidad, no saldremos del estancamiento que se observa ni se acortará la distancia entre el derecho y la obtusa realidad que se resiste a cambiar.

Obviamente también los centros escolares en su conjunto y, finalmente, cada docente en su aula, tienen la responsabilidad de revisar sus culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO-IBE, 2021), para que estas confluyan en la capacidad de orquestar una acción educativa que permita articular con equidad las oportunidades de todo el alumnado para tratar de conseguir o mejorar lo que señalaba al inicio: estar juntos, participar y ser reconocidos, respetados y valorados por sus iguales y por supuesto, aprender sin límites que tengan que ver con expectativas, prejuicios o concepciones y actitudes discapacitantes.

En este sentido, mi propia experiencia y lo que la investigación me ha enseñado, por ejemplo, respecto a los centros escolares inclusivos, es que estos están en marcha (no parados o pensándose todavía) hacia esa particular meta de ser “más inclusivos hoy pero menos que mañana”. Lo que siempre aparece es una comunidad educativa que se ha parado a pensar y repensar, muchas veces, cuáles son los valores humanos que deben orientar su proyecto educativo al tiempo que han sido honestos con sus respuestas. Porque es hipócrita decir en los documentos institucionales que se está por la inclusión, la no discriminación o la calidad educativa para todos, y luego tener políticas de centro que cierran las puertas de la escuela a algunos estudiantes; que descuidan las políticas preventivas y de alerta hacia actitudes que propicien la marginación, el maltrato o el menosprecio de algunos alumnos, o que casi todo su equipo docente duerma tranquilo con altas tasas de suspensos y fracaso escolar, al mismo tiempo que descuidan las actitudes de colaboración, apoyo mutuo e interdependencia a todos los niveles. Lo que yo he observado son equipos docentes muy reflexivos, colaborativos y, sobre todo, empáticos, poniéndose en los zapatos de todo su alumnado todo el tiempo y en los de sus familias, lo que no quiere decir que todo su personal lo sea con la misma intensidad y constancia. Son centros donde el “todos a una Fuenteovejuna” es, de algún modo, su principal cultura profesional ante los problemas y desafíos de esa compleja ambición de querer ser más inclusivos; esto es, son todo lo contrario al “sálvese quien pueda” o a aquello de que “cada cual aguante su vela”. Conocedores de que tienen ante sí una larga travesía, prestan atención a sus procesos de planificación y coordinación, porque saben que, aunque quisieran, el camino se hace paso a paso. Y si algo no saben hacer, buscan ayuda, consejo, asesoramiento o formación, dentro de su mismo centro o fuera de él. Se podrán quejar, enfadarse en un momento dado o sentirse agotados o desmotivados, pero no andan poniendo excusas todo el tiempo, del tipo; “no sé y por lo tanto no hago” o “como la administración no me da, tampoco hago”, o “como las familias no colaboran tampoco me muevo”... Más bien lo contrario; andan todo el día “a dios rogando, pero

con el mazo (de su acción comprometida), dando”. Y para no desfallecer, se apoyan mutuamente, celebran y festejan todos los pequeños logros (y los grandes también); se ríen siempre que pueden y se cuidan y se consuelan cuando les vienen mal dadas y algunos alumnos o alumnas se les escapan a su agencia. No son perfectos, pero sí honestos y entre todos construyen y tratan de mantener una suerte de liderazgo distribuido donde todos aportan, aunque no todos aportan lo mismo; un liderazgo que casi siempre se ve reforzado con la presencia de personas singulares, en los equipos directivos o fuera de ellos, que se esfuerzan por mantener viva la visión que comparten, la voluntad que les mueve y el valor que necesitan para no pararse y decir como los versos del poeta, “no puedo más y aquí me quedo” (J. A. Goytisolo).

De esta larga explicación cabe resaltar de nuevo que el cambio que se necesita debe implementarse en distintos planes o niveles (multinivel/sistémico) y compete a muchos actores educativos (multiagencia) alineados por una misma meta; los responsables de la administración educativa a todos sus niveles, incluidos los servicios de inspección; el conjunto del profesorado (cualquiera que sea su función); los servicios de orientación educativa, el personal auxiliar y las familias. Y por qué no decirlo también, quienes investigamos y formamos desde la universidad a las nuevas generaciones de docentes, orientadores u otros profesionales que intervienen o intervendrán, cuando les llegue el momento, en este interminable viaje hacia una escuela más inclusiva.

5. Frente a los desafíos y a las necesidades de transformación, apoyo

Nadie, ningún estudio, ningún informe internacional dice que el proceso hacia sistemas educativos sea fácil. Más bien sabemos que es todo lo contrario y que para tratar de avanzar, aunque sea con paso lento, se necesita, sin duda, mucho apoyo, muchas manos, para abrir la muralla hacia la inclusión. En este sentido resulta determinante repensar a fondo, precisamente, el concepto de apoyo educativo que pueda ser más coherente con la ambición acordada. Así lo he planteado en otros trabajos (Echeita, 2021) y sigo creyendo en ello firmemente. Lo que no se puede es seguir transitando por el modelo estrecho y disfuncional de apoyo que está instalado en muchos sistemas educativos, entre los que España no es una excepción.

En efecto, en el ideario colectivo de la mayoría de los agentes educativos (administración, inspección, orientación, profesorado y familias), y en la práctica mayoritaria en los centros escolares, se maneja un modelo de apoyo más bien estrecho de miras y con ello poco eficiente a la larga (Sandoval *et al.*, 2012). Hago esta valoración porque:

- a. Mayoritariamente se identifica “apoyo educativo”, en primer lugar, con el trabajo de atención educativa, más o menos individualizada o en pequeños grupos, que lleva a cabo el profesorado especialmente dedicado a esa tarea (especialistas en Pedagogía Terapéutica (PTs) y especialistas en audición y lenguaje (ALs)) u otros profesionales (fisioterapeutas, integradores sociales o auxiliares técnicos de educación).
- b. Dicho apoyo, por otra parte, está, por lo general, íntegra y exclusivamente dedicado al “alumnado con necesidades educativas especiales” (ACNEE), y al alumnado mal llamado “de compensatoria”.
- c. En no pocas ocasiones viene ocurriendo también que es ese profesorado de apoyo quien asume la responsabilidad de la programación educativa adaptada (de la planificación y realización de las llamadas

“adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs)” que sigue ese *alumnado especial*, en un ejercicio frecuente de dejación o transferencia de responsabilidad por parte del profesorado tutor hacia dicho alumnado en particular.

- d. Dicho trabajo se tiende a desarrollar, a su vez y con mucha frecuencia, en aulas específicas, mediante la estrategia de sacar a dicho alumnado especial de su grupo de referencia para recibir el apoyo que se haya considerado pertinente respecto a su contenido y duración, sea individualmente o en pequeños grupos.
- e. La confluencia de estas concepciones, actitudes y acciones resultan de unas prácticas poco movilizadoras de mejoras para todos, por cuanto que el profesorado tutor (en educación primaria) o responsable de una materia (en educación secundaria), lejos de verse llamado a revisar y ajustar su programación y docencia con criterios, por ejemplo, propios del Diseño Universal y el Aprendizaje Accesible (DUA-A) (Villaescusa, 2022), –como, por otra parte, ha establecido la LOMLOE (Art. 4. 3)–, tiende al mantenimiento del *estatus quo* educativo, esto es, al mantenimiento de prácticas que pueden reconocerse fácilmente como barreras para la presencia, la participación y/o el aprendizaje de algunos alumnos y alumnas necesitados de otras prácticas más inclusivas (Arnaiz y Escarbajal, 2020).

A mi parecer (Echeita, 2021), la LOMLOE hubiera sido una gran oportunidad para avanzar en este estratégico componente, por cuanto podría haber tomado la excusa de la amplia categorización que hace del constructo “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” (ACNEAE) (LOMLOE, tít. II, cap.1), para haber dado entrada, precisamente, a una visión amplia, comprensiva, inclusiva del apoyo.

Considero que un modelo inclusivo de apoyo escolar, todavía por construir de modo robusto, y si lo viéramos como un prisma complejo, tiene diferentes caras que deben tomarse en consideración. Lo primero es tener precisamente una definición de apoyo más amplia y coherente con lo mucho que hoy sabemos sobre ese constructo desde diferentes ámbitos, como, por ejemplo, la comprensión actual de la discapacidad, en general o de la discapacidad intelectual en particular (Amor *et al.*, 2020) o sobre cómo lo han planteado autores como Booth y Ainscow (2015) por una parte o Puigdemívol *et al.* (2019), entre otros. Tomando esos marcos de referencia con varias colegas, nos hemos atrevido a proponer una definición de apoyo inclusivo como sigue:

“Se entendería por apoyo educativo, la articulación de todos los valores, políticas escolares, prácticas y recursos educativos comunes y específicos que un centro escolar es capaz de movilizar para mediar entre las condiciones personales de su alumnado y las demandas escolares que, principalmente, se concretan a través del currículo y la organización escolar. Todo ello, con el objetivo de maximizar las oportunidades de todo el alumnado para acceder o estar presente en todos los espacios escolares y extraescolares, participar (entendida esta participación en términos de sentido de pertenencia y bienestar emocional) y, al mismo tiempo y por todo lo anterior, aprender, progresar y rendir en condiciones de equidad respecto a sus iguales” (Echeita, 2021, p.14)

El apoyo educativo se configuraría, entonces, no como un asunto individual que precisan algunos o algunas estudiantes por razón de sus condiciones personales o sociales, entre otras, sino como un constructo global y complejo (no reducible a alguno o algunos de sus componentes); multifactorial (con la implicación de factores personales, como el estado de salud/funcionamiento del alumno o alumna y factores contextuales, como la pedagogía, la organización escolar o el tipo de evaluación realizada en un centro escolar o por un profesor en particular); dinámico (cambiante en función de la mejora, estancamiento o empeoramiento de los factores personales y contextuales) y multinivel (puesto que se ubica tanto en la cultura escolar, como en las políticas o en los “sistemas de prácticas” (Puig Rovira, 2012), que operan en el aula y en otros espacios y momentos educativos.

Del apoyo educativo así entendido se beneficiaría, potencialmente, todo el alumnado; serviría, y mucho, para prevenir la aparición de nuevas o mayores situaciones de desventaja que pudieran experimentar algunos alumnos y alumnas, pero se concretaría, para cada estudiante, en una determinada necesidad de apoyo.

Dentro del modelo planteado, el constructo de necesidad de apoyo también necesitaría un desarrollo y concreción, a mi entender de nuevo, algo más profundo y fundamentado que la escueta definición que del mismo parece hacer la LOMLOE (art. 71.2.) “alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria”. En el modelo que estoy delineando, las necesidades de apoyo educativo harían referencia al perfil y la intensidad de apoyo educativo que un alumno o alumna requeriría para estar, participar y aprender en actividades relacionadas con el funcionamiento escolar normativo propio de un determinado curso/etapa educativa.

Respecto al perfil de las necesidades de apoyo, este se articularía en función de las actuaciones o medidas necesarias para satisfacer tales necesidades según el modelo de *Respuesta a la Intervención* (NCRI, 2012) y cabría por ello distinguir tres niveles, como se hace en el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la Generalitat de Catalunya, sobre atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo²: medidas comunes o universales para todo el alumnado, de carácter preventivo y orientadas a promover el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado; medidas y apoyos adicionales para el alumnado que las precise y que se orientan a “permitir ajustar la respuesta pedagógica de forma flexible y temporal, focalizando la intervención educativa en aquellos aspectos del proceso de aprendizaje y desarrollo personal que pueden comprometer el avance personal y escolar”; y medidas y apoyos intensivos que vendrían a ser “actuaciones educativas extraordinarias adaptadas a la singularidad de algunos alumnos... que permiten ajustar la respuesta educativa de forma transversal, con una frecuencia regular y sin límite temporal”.

Este es el modelo que precisamente están siguiendo en Portugal en sus últimas reformas educativas en materia de educación inclusiva, en particular tras el Decreto-Ley N° 54/2018, de 6 de julio, y las posteriores modificaciones al mismo introducidas por la Ley N° 116/2019, de 13 de septiembre. Dichas normas han posibilitado que más allá de “la raya” (como se conoce popularmente la frontera natural entre Portugal y España) se haya establecido una forma de pensar y actuar muy distinta a la que a este lado conocemos y que, entre sus elementos más destacados, están:

- a. abandonar todo sistema de categorización del alumnado, incluida la categoría de “necesidades educativas especiales”;
- b. abandonar el modelo tradicional de legislación especial para estudiantes especiales;
- c. establecer un continuo de provisión de apoyos para todos los estudiantes;
- d. centrarse en las respuestas educativas (necesidades de apoyo) en lugar de las categorías de estudiantes basadas en etiquetas clínicas;
- e. tener muy presente que las metas del marco educativo inclusivo son todos los niños y niñas, alumnos y alumnas y estudiantes.

Lo relevante de la experiencia portuguesa, no es solo que está llevando a cabo un compromiso radical con un enfoque plenamente inclusivo sino que, seguramente por ello, sus resultados escolares en términos de rendimiento, medido a través de los indicadores que se usa en PISA, está entre los que mayor crecimiento han experimentado en los países de la OCDE en los últimos años, evidenciando esa premisa que tanto ha

2. <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722> .

defendido el profesor Ainscow (2020) de que “la equidad es el camino hacia la excelencia en educación” (Hatch, 2022).

Una última reflexión que también encuadro en el objetivo de reconstruir las políticas de apoyo en el marco de una educación más inclusiva tiene que ver, en este caso, con la necesidad de cambiar el modo de financiar y dotar de personal docente y no docente especializado a los centros escolares para estar en mejores condiciones de responder con hechos, y no solo con buenas intenciones, al desafío de una educación más inclusiva. En este sentido, tanto Portugal como otros países han adoptado, a los efectos de provisión de recursos, el llamado modelo basado en el rendimiento (*throughput model of funding*) (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2018) también llamado modelo basado en la oferta (*supply-side approach*). Este modelo no se basa en el número de estudiantes etiquetados como con necesidades educativas especiales (con esta u otra denominación similar), sino que está unido a la obligación de que todos los centros escolares desarrollen determinadas tareas o presten determinados servicios, que en este caso estarían relacionados con la capacidad de los centros escolares ordinarios para responder con equidad y desde un enfoque inclusivo a la diversidad de necesidades de apoyo de todo su alumnado.

Para ello, un esquema adecuado es el de dotar, de entrada, a todos los centros ordinarios (escuelas, colegios e institutos) de personal de apoyo, conforme a la estimación de una proporción natural de alumnado con extensas y/o más generalizadas necesidades de apoyo, asumiendo el hecho de que todos los centros sostenidos con fondos públicos tienen que escolarizar a todo el alumnado, independientemente del perfil e intensidad de sus necesidades de apoyo (ONU, 2006, art. 24). Pensando en nuestro contexto, este planteamiento implicaría, por ejemplo, que todos los centros escolares de educación infantil y primaria con al menos dos líneas (entre 18 y 20 unidades), tuvieran de entrada, dos o tres profesores o profesoras de apoyo. Ese profesorado de apoyo se debería reforzar también con la incorporación permanente de profesionales de la orientación educativa, lo que permitiría configurar entre todos fuertes unidades de apoyo a la inclusión. Una proporción similar se aplicaría igualmente en los centros de secundaria, donde también habría que aumentar la presencia de orientadores u orientadoras según la ratio que propuso la UNESCO; 1 orientador por cada 250 estudiantes. Ello no supondría limitar la posibilidad de incorporar nuevos apoyos si en el centro concurrían factores de especial complejidad y un número mayor de alumnado vulnerable al que de forma natural tendría que escolarizar.

El espacio disponible en este texto no me permite seguir analizando otros muchos aspectos que, en el marco de esa comprensión ecológica/sistémica que he mantenido, entran en juego para articular, con mayor o menor fortuna, un sistema inclusivo. En este sentido sería muy relevante, por ejemplo, analizar el papel que están llamados a tener los centros de educación especial y otros servicios especializados en este proceso, tarea que, no obstante, hemos podido abordar en un trabajo reciente (Echeita y Simón, 2019). Si, por otra parte, cerráramos el foco de nuestra atención sobre los procesos psicosociales en el aula que más habríamos de cuidar, tendríamos que estar hablando y aprendiendo sobre los procesos que conducen a la participación social y al sentido de pertenencia escolar, claves a la hora de conseguir la educación inclusiva de calidad que todavía no tenemos (Porter *et al.*, 2021).

Termino con lo que tiene que ser necesariamente un punto y seguido porque no podemos permitirnos estancarnos donde estamos. Todos y todas somos responsables, en mayor o menor grado, de este estado de desazón que ahora globalmente vivimos, y a todos y todas nos compete ser más valientes para que cambie; de lo contrario, mereceremos sin paliativos el juicio que en su día hizo Camus a las intelectuales conformitas de su tiempo: “Los despreciaba porque pudiendo tanto se atrevieron a tan poco”. Confío en que no sea así.

Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2018). *Políticas de financiación para sistemas de educación inclusiva: informe resumen final*. E. Óskarsdóttir, A. Watkins y S. Ebersold, Eds. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/FPIES-Summary-ES.pdf>.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Ainscow, M. et al. (2013). Promoviendo la equidad en educación [versión en castellano]. *Revista de Investigación en Educación*, 11, (3), 44-56. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/284>.
- Amor, A. M. et al. (2020). Shaping the faces of the prism: Rights, supports, and quality of life for enhancing inclusive education opportunities in students with intellectual disability. En J. Glodkowska (Ed.), *Inclusive Education: Unity in diversity* (pp. 58-88). Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (Eds.) (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.
- Barton, L. (2009). Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI y FUHEM.
- Casas, M. E. (2007). Prólogo. En R. de Lorenzo y L. Cayo (Dirs.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 41-48). Thomson Reuters Aranzadi.
- De Beco, G. (2016). Transition to inclusive education systems according to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Nordic Journal of Human Rights*, 34(1), 40-59. <https://doi.org/10.1080/18918131.2016.1153183>.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en supervisión educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>.
- Echeita, G. y Simón, C. (2020) (Coords.). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3jOZQLc>.
- Hatch, T. (30 de marzo de 2022) *Time for an inclusive turn: Inclusion as a guiding principle for educational reform in Portugal*. International Education News. <https://internationalednews.com/2022/03/30/time-for-an-inclusive-turn-mel-ainscow-on-inclusion-as-a-guiding-principle-for-educational-reform-in-portugal/>.
- National Center on Response to Intervention (NCRI) (2012). *RTI Implementer Series: Module 3: Multi-Level Prevention System*. Training Manual. U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Center on Response to Intervention.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Porter, J. et al. (2021). Feeling part of the school and feeling safe: Further development of a tool for investigating school belonging. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>.
- Puigdellívol, I. et al. (Eds.) (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.

- Puig Rovira, J. M. (Coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.
- Sandoval, M. et al. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, N° extra, 117-137.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- UNESCO (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>.
- UNESCO (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>.
- UNESCO - IBE (2021). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/es/noticias/llegando-todos-los-estudiantes-una-caja-de-recursos-de-la-unesco-oie-para-apoyar-la>.
- Villaescusa, M. I. (Coord.) (2022). *Diseño Universal y Aprendizaje Accesible*. Conselleria d'Educació Cultura i Esport, Generalitat Valenciana. <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/es/2022/02/15/disenio-universal-y-aprendizaje-accesible-libro-descargable/>.
- Waitoller, F. R. (2020). La paradoja de la inclusión selectiva: el caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 19-34). Dykinson.
- Walton, E. (2018). Decolonizing (Through) Inclusive Education? *Educational Research for Social Change*, 7(0), 31-45. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i2a3>.