

Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa

Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva

Ignacio Calderón Almendros
M^a Teresa Rascón Gómez
(coords.)

Coordinadores:

Ignacio Calderón Almendros y M^a Teresa Rascón Gómez

Autoría:

Herminia Asencio Postigo, Luz del Valle Mojtar Mendieta,
Mariana Alonso Briales, Florencio Cabello Fernández Delgado,
José Manuel de Oña Cots, Jesús J. Moreno Parra, Arasy
González Milea, Cristina Redondo Castro, Cristina Vega Díaz y
Eduardo S. Vila Merino

Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa

*Conversaciones de la ciudadanía
sobre la escuela inclusiva*

Colección Horizontes-Educación

Título: *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*

Primera edición: septiembre de 2020

© Ignacio Calderón Almendros y M^a Teresa Rascón Gómez (Coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

La reproducción total o parcial de esta obra es posible de manera gratuita indicando la referencia de los titulares del *copyright*. No puede hacerse un uso comercial ni obras derivada.

ISBN: 978-84-18348-57-0

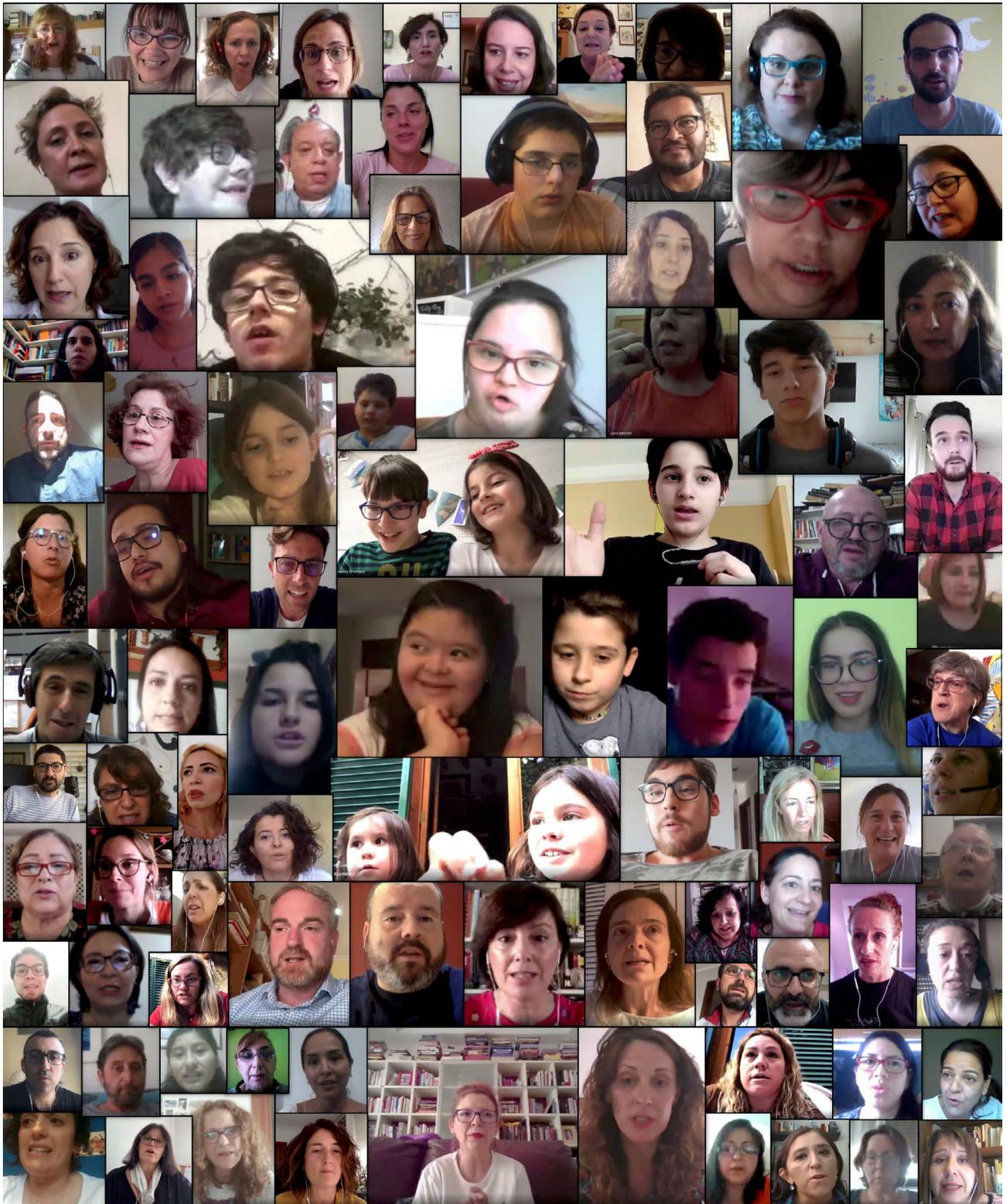
Fotografías de la tapa y contratapa: Paula Verde

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Contenido

5	Han participado en las <i>Conversaciones</i>
7	Presentación
9	Análisis y Propuestas para una Ley de Educación comprometida con la inclusión y la equidad
10	1. Garantizar la escolarización de todos los niños y niñas en los mismos centros y aulas.
12	2. Eliminación de los dictámenes de escolarización y modificación de los procedimientos de elaboración de los informes psicopedagógicos.
15	3. Flexibilizar el currículum y favorecer la autonomía de los centros para generar una educación equitativa e inclusiva de calidad, con el garante de los derechos humanos.
17	4. Desarrollar las instituciones educativas como comunidades de aprendizaje.
19	5. Los centros como espacios de vida y convivencia. La educación más allá del aula.
20	6. Contribuir a crear espacios de trabajo colaborativo e intercambio dialógico entre las familias, el alumnado y los docentes para favorecer los procesos educativos que se producen en el hogar y en la escuela.
22	7. Aproximar la formación inicial y permanente del profesorado a la realidad de los centros educativos, con el fin de asegurar el desarrollo de prácticas más inclusivas.
25	8. Dignificar la profesión docente, y dotar a estos profesionales de los apoyos y recursos necesarios para hacer sus lugares de trabajo más inclusivos.
26	A modo de cierre

Han participado en las *Conversaciones*:



Abril García
Adriana Barrios
Aime Apaza
Alberto Sánchez
Alejandra Correa
Alejandro Blanco

Alejandro Calleja
Alejandro Pérez
Alessandra Molina
Alicia García Canizalez
Alicia Lajo
Alma R. Souza

Almuna Herrera
Alonso Búa
Amaia González
Ana Carla Sant
Ana de Ramón
Ana Ferrer

Ana Laura Sales
Ana M^a Mitoire
Ana Robles
Ana Sánchez
Ana Santamaría
Angélica Bermúdez

Antón Fontao	Fernanda Valdés	M ^a José Carcelén	Odet Moliner
Antonio Ortiz	Francis García	M ^a José Gómez Corell	Olivia Dávila
Araceli Arellano	Francisco Servín	M ^a Luz Rey	Orlando Zárate
Begoña Briongos	Francisco X. Pulido	M ^a Patricia Biront	Óscar Clavell
Begoña Llorens	Gador Cantón	M ^a Valeria Mattevi	Pablo Núñez
Belén Armenteros	García Díaz	M ^a Victoria Rodríguez	Paola Olmos
Belén Jurado	Gema García	Macarena Casado	Patricia Molnar
Belén Padilla	Georgina Trías	Macarena García	Patricia Solis
Blanca Roig	Griselda Vela	Maite Gavilán	Paula Parra
Candelaria Mendizábal	Guadalupe Gerónimo	Manuel Pérez Ruiz	Paula Suárez
Carina Cravero	Haniel Pérez	Mar Oliver	Paula Verde Francisco
Carina L. Gómez	Ignacio Haya	Mar Vidal Fernández	Paulo Ocampo
Carlos Mati-Mayans	Ilse Gutiérrez	Marcela De La Vía	Pedro Cadejo
Carlos Roldán	Inmaculada Montes	Marcelina De La Vega	Pedro J. Tudela
Carlos Sandoval	Irene Nicolás	Marcelo Gil	Pepi Bohorquez
Carmen Gordillo	Irune García	Marcos Osa	Pilar Rodríguez
Carmen Lázaro	Isabel Fernández	Marcos Redondo	Polonia Ramírez
Carmen Mates	Jeanette A. García	Margarita Rúa	Rafí Martínez
Carmen Máximo	Jesús Soldevilla	María A. Martín	Raquel Simarro
Carmen Moreno	Joan Mena	María Agustina Dilernia	Raúl López Reyes
Carmen Saavedra	Jorge Arbués	María Carrero	Rebeca Castiglione
Carolina Necco	Jorge Bueno	María G. Martínez	Rebeca Estefano
Catalina Pérez	Jorge Osa	María García	Rejane L. Amarante
Celeste Segovia	Jorgelina Chale	María Lesaca	Rocío Del Valle Hernández
Celia Moreno	José Julián García	María Rodríguez	Rocío González
Cinta Rodríguez	José Luis Aguilar	Mariana Rosa	Rocío Iglesias
Clara Paracuellos	Juan E. Mati-Mayans	Maribel García	Rocío Lao
Claudia Gasparini	Juan Fontanillas	Maricel Valladares	Rosa M ^a Llorente
Consuelo Coloma	Juana A. Miguel	Mariela Diep	Ruth Candela
Cristina Martínez	Juana Fernández	Marina Sampietro	Sandra C. Polo
Cristóbal Calero	Julia Cervantes	Mario Cervantes	Sandra Fernández
Daniel Tomás	Julia Gozálbez	Mario Rueda	Sandra Zúñiga
Daniela Parraga	Julieta Fernández	Mariola Rueda	Saúl Mucino
Daríá Borrás	Katherine Britto	Marisa R. Jara	Sergio Avalos
David Diéguez	Lara Aylén	Marta Casal	Silvana Corso
Deisi Llerena	Laura Alvea	Marta Cebrián	Silvana Guía
Delfina Bañobre	Leisly K. Méndez	Marta Martín	Silvana Medina
Delfina Galicchio	Leo Osa	Marta Sebastián	Silvia García
Denise Moschetti	Letty López	Martha Herrmannsdörfer	Silvina Estrella
Diana Nieto	Liliana Arciniegas	Mayra Escorza	Sofía Barranco
Edorta Cuesta	Lola Signes	Mercedes Alonso	Soledad Mochales
Edson Castañeda	Lourdes Úbeda	Mercedes López	Susana González
Eduardo Figueroa	Lucía Enrique	Mercedes Viola	Susana Jiménez
Elena Miranda	Lucía Melchor	Mirela Maximet	Susana Pérez
Elena Varela	Luis Alberto Duchitanga	Mirian Cinquegrani	Susana Rojas
Elia Nava	M ^a Adela Camacho	Mirna L. Estigarribia	Susana Ruiz Seisdedos
Elisangela Silfa-Santa	M ^a Alejandra Barbar	Mónica Coronado	Teresa Iglesias
Empar Reig	M ^a Angélica Valencia	Mónica Estacio	Verónica Calasich
Enrique Moreno	M ^a Carmen Camarero	Mónica Martínez	Verónica López
Estefanía Álvarez	M ^a Carmen Vinagre	Mónica Villaran	Virginia Ramos
Estela Martín	M ^a Constanza Urricariet	Mónica Vives	Virginia Román
Esther Colodrón	M ^a Dolores Hernández	Naomi Piñeiro	Virgiana Dial
Esther Cumillas	M ^a Emilia Pérez	Natalia Banega	Ximena Sánchez
Esther Martín	M ^a Eugenia González	Norma Albeira	Yamina Laffué
Eva Betbesé	M ^a Fuensanta Solano	Norma Bertello	Yliana Zeballos
Eva M ^a Fernández	M ^a Guadalupe Saldaña	Norma Jimenez	Yolanda Adame
Federico Waitoller	M ^a Inés Servino	Núria Sala	Yolanda Medellín ■

Presentación

Este documento nace de una serie de encuentros virtuales que, bajo el título **Conversaciones sobre la escuela (inclusiva)**, han sido desarrollados entre mayo y junio de 2020, como herramienta para llevar a cabo un necesario debate público, especialmente ahora que está en trámite parlamentario el Proyecto de Ley Educativa. Una iniciativa en tiempos de confinamiento, que está significando una valiosa contribución a la sociedad y cuyo objetivo ha sido debatir sobre la realidad educativa actual y proyectar el futuro del sistema educativo, para hacerlo accesible a todas las personas, a través de las construcciones de diferentes colectivos que participan e influyen en la escuela: familias, estudiantes, profesorado, equipos directivos, profesionales, investigadores y representantes políticos. Cada uno de estos encuentros dialógicos semanales eran visualizados por quienes después participarían en los siguientes, en una suerte de conversación mantenida en el tiempo. Este ejercicio de escucha ha sido fundamental para el proceso. Los encuentros han obtenido una importante repercusión en la red, con decenas de miles de visualizaciones.

La iniciativa, que ha contado con más de doscientos cincuenta participantes, parte del proyecto de investigación *Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social* (RTI2018-099218-A-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades), cuyos investigadores principales son los profesores **Ignacio Calderón Almendros** y **M^a Teresa Rascón Gómez**, ambos pertenecientes al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. de la Universidad de Málaga.

Los debates han sido emitidos en las redes sociales a través de *Facebook* y *Youtube*. El material audiovisual está disponible en <https://bit.ly/30ojGCR>, y cuenta con las siguientes sesiones:

- ▶ Experiencias de familias en las escuelas. Entre querer y poder.
- ▶ La escuela que tenemos y la que deseamos. Habla el alumnado.
- ▶ Trabajar en una escuela que tiene que ser para toda la ciudadanía. La perspectiva de los profesionales.
- ▶ Investigación Educativa y Educación Inclusiva. De lo que sabemos a lo que hacemos.
- ▶ Liderar equipos para construir escuelas inclusivas. Dificultades, logros y retos.
- ▶ Desafiar las desigualdades en la escuela. La Educación inclusiva en la agenda política.

El presente documento pretende dar cuenta de algunos de los principales debates llevados a cabo. Con la intención de convertir en propuestas las distintas

aportaciones recogidas en cada una de las sesiones, los organizadores de los diálogos hemos elaborado este informe cargado de propuestas para el avance hacia un sistema educativo inclusivo. El documento no trata de abordar todas las necesidades del sistema, sino que se centra en los principales bloques de contenido planteados en las conversaciones públicas desarrolladas, y ofrece propuestas de valor para tratar de darles respuesta en la nueva Ley Educativa.

Análisis y Propuestas para una Ley de Educación comprometida con la inclusión y la equidad

Los principales bloques de contenido extraídos en las conversaciones son los siguientes:

1. Garantizar la escolarización de todos los niños y niñas en los mismos centros y aulas.
2. Eliminación de los dictámenes de escolarización y modificación de los procedimientos de elaboración de los informes psicopedagógicos.
3. Flexibilizar el currículum y favorecer la autonomía de los centros para generar una educación equitativa e inclusiva de calidad, con el garante de los derechos humanos.
4. Desarrollar las instituciones educativas como comunidades de aprendizaje.
5. Los centros como espacios de vida y convivencia. La educación más allá del aula.
6. Contribuir a crear espacios de trabajo colaborativo e intercambio dialógico entre las familias, el alumnado y los docentes para favorecer los procesos educativos que se producen en el hogar y en la escuela.
7. Aproximar la formación inicial y permanente del profesorado a la realidad de los centros educativos, con el fin de asegurar el desarrollo de prácticas más inclusivas.
8. Dignificar la profesión docente, y dotar a estos profesionales de los apoyos y recursos necesarios para hacer sus lugares de trabajo más inclusivos.

En las próximas páginas se desarrollan y justifican cada uno de los bloques de contenido enumerados, y se realizan propuestas concretas para avanzar en cada uno de ellos.

“La inclusión es un imperativo moral. Debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva es como debatir acerca de los beneficios de los derechos humanos”. (UNESCO, Informe GEM 2020)



“Los vídeos que nos habéis pasado de lo que hablan, en lo que se basan fundamentalmente, es en el derecho a la educación. De lo que tendríamos que estar reflexionando es básicamente sobre el derecho a la educación: si todos los niños y niñas en este país, independientemente de sus circunstancias sociales, económicas, físicas o psíquicas tienen el mismo derecho a la educación. Y nosotros pensamos que lamentablemente no, no hemos conseguido una ley que garantice el derecho a la educación de todos los niños y todas las niñas.” (Joan Mena, Portavoz del Grupo Parlamentario Confederal de Unidas Podemos-En Comú Podem-Galicia en Común en la Comisión de Educación y F.P. del Congreso de los Diputados)



“Estamos ante una oportunidad de oro [...]. Tenemos sobre la mesa [...] un borrador de nueva ley educativa, que está en pleno trámite de presentación de enmiendas parciales en el Congreso de los Diputados, y [...] debería salir una ley consensuada y pactada por amplios grupos [...] y que no esté pendiente de los cambios de gobierno de turno.” (Óscar Clavell, Portavoz del Grupo Parlamentario Popular en la Comisión de Educación y F.P. del Congreso de los Diputados)

1. Garantizar la escolarización de todos los niños y niñas en los mismos centros y aulas.

Si algo se ha evidenciado en estos encuentros es que la escuela actual no está garantizando el derecho a la educación inclusiva. Los centros de educación especial y las aulas específicas en los centros ordinarios no responden a este derecho, sino que suponen un quebrantamiento de un derecho de primer orden: tal como establece el [Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en su Informe Anual de 2013](#), “el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva”. Es decir, estamos hablando de un Derecho Humano Fundamental reconocido por la ONU.

Los requerimientos de la [Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU](#) ratificada por España en 2008, así como la [Observación General núm. 4 \(2016\)](#) y el [Informe de la investigación sobre el Sistema educativo español \(2018\)](#) realizados por el Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD), ponen de manifiesto que en un sistema educativo inclusivo no pueden convivir dos sistemas educativos paralelos, sino una única modalidad de escolarización que responda a las necesidades educativas de todo el alumnado. Esto requiere nuevas medidas de organización, pero también una reinterpretación del sentido y la función social de la escuela, que asuman la necesidad de ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, sean cuales sean sus características. Esto ha

quedado muy claro en el reciente **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 de la UNESCO**: bajo el título *“Inclusión y educación: Todos sin excepción”*, deja claro que la educación no puede hacer excepciones y que *“la educación inclusiva es un proceso que contribuye a alcanzar el objetivo de inclusión social”*. Es decir, el objetivo de la educación inclusiva va mucho más allá de la escuela.



“Entonces, mi pregunta es: ¿para qué van a la escuela? Porque esta pregunta me la hago yo día sí, día también, sobre todo en los últimos 3 años. Especialmente desde el paso a secundaria [...]. He elegido para mi hijo el mismo colegio al que fueron sus hermanos y van sus vecinos. Pienso que, si separas en la escuela, separas para la vida entera”. (Carmen Saavedra, Madre de un estudiante de ESO en A Coruña)

La educación inclusiva es el germen de una sociedad inclusiva. Solo una sociedad que haya aprendido a convivir con las diferencias y a valorarlas podrá responsabilizarse de una sociedad que cuida el bienestar de todos sus miembros. Por ello, porque constituye la síntesis de las ambiciones de la educación, ha sido situada como el **Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030**: *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”* de aquí a 2030. Tenemos una década para hacerla realidad, y es evidente que un proyecto de este calado no se resuelve con la *Disposición Adicional Cuarta* del actual proyecto de Ley, sino que ha de ser algo troncal en la misma, aunque después sea desarrollado más ampliamente en otra Ley Orgánica al tratarse de un Derecho Fundamental.

Para este propósito es requisito básico garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños y niñas a centros ordinarios, dotándolos de los recursos y apoyos necesarios para su completa inclusión. Es evidente que requiere un aumento de la inversión pública en educación. Esa inversión es directamente proporcional al valor que como sociedad le damos al proyecto de hacer inclusivas nuestras escuelas, el más ambicioso y honorable reto de cuantos tiene por delante el sistema educativo desde la universalización de la enseñanza obligatoria. La situación de pandemia actual pone al sistema educativo ante una encrucijada: o se aceleran las inversiones proyectadas para los próximos años en el sistema educativo para garantizar la equidad y la inclusión, o se viene una importante regresión en derechos de la que ya estamos siendo testigos. Diferentes estudios ponen de manifiesto cómo el confinamiento ha afectado de manera muy dispar aumentando las desigualdades previas.

La educación inclusiva requiere la presencia en las aulas ordinarias del alumnado históricamente escolarizado en centros o aulas específicos, pero en ningún caso esto es suficiente. Eso es algo que ha quedado muy claro en las *Conversaciones*: todos los sectores consultados han convenido la necesidad de cualificar lo que ocurre en las escuelas ordinarias para que todo el alumnado pueda aprender, participar y aprobar. Las personas tienen que sentirse queridas y valoradas y eso ocurre si se les pone en el centro de las políticas.

Para este cometido se proponen las siguientes medidas:

- ▶ Acelerar el aumento de Inversión Pública prevista para los próximos años dadas las condiciones de pandemia, para adecuarnos al porcentaje de PIB medio Europeo. Es necesario bajar los ratios y que el profesorado tenga tiempo para hacer su actividad profesional más allá de impartir clases.
- ▶ Establecer en la Ley de Educación una Cláusula contra el rechazo “en la que se prohíba la denegación de la admisión en la enseñanza general y se garantice la continuidad de la educación”, tal como aconseja [Naciones Unidas desde 2013](#).
- ▶ Derogar el artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006.
- ▶ Derogar el artículo 18.3 de la Ley General de los derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, de 29 de noviembre de 2013.
- ▶ Eliminar las modalidades de escolarización excluyentes. Esto significa que la Ley Educativa tiene que impedir que en adelante ningún niño o niña sea derivado a centros o aulas específicas, con lo que se comienza un proceso de adecuación de políticas, culturas y prácticas para hacer efectiva la educación inclusiva en un plazo de no más de 10 años. Por otra parte, hay que facilitar que quienes no estén escolarizados en aula ordinaria puedan retornar a ella si así lo desean.
- ▶ Hacerse cargo de todo el personal que atiende al alumnado en horario lectivo en las escuelas, impidiendo prácticas actuales en las que son las propias familias quienes aportan profesionales específicos para asegurar la inclusión, de una forma claramente discriminatoria.
- ▶ Apoyar sin fisuras el crecimiento de la educación pública que acoge en la actualidad a la mayoría de la población en desventaja de nuestro país. Este apoyo implica también la necesidad de hacer realmente públicos los centros, entendiendo por ello no solo la titularidad.

2. Eliminación de los dictámenes de escolarización y modificación de los procedimientos de elaboración de los informes psicopedagógicos.

Como ya hemos apuntado, los dictámenes de escolarización implican un trato discriminatorio para el alumnado con discapacidad (algo expresado muy claramente en el [Informe de 2018 sobre el Sistema educativo español del CDPD](#)), en cuanto que son segregaciones que tienen un fuerte impacto en la persona excluida del aula y en el resto, que aprende a normalizar la segregación. El alumnado ha de aprender a convivir junto, independientemente de las características de cada uno/a. A pesar de que las modalidades de escolarización en unidades o centros de educación especial se han regulado legalmente en las últimas leyes educativas como algo excepcional, la realidad nos dice que esta norma invita a la continuidad y fortalecimiento de la segregación:

“La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un

centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.” (Artículo 37.3 de la LOGSE)

“La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.” (Artículo 74.1 de la LOE, también presente en la actual LOMCE)

Tal como hace patente la reciente [Alianza por la educación inclusiva y contra la segregación escolar](#) (2/7/2020) haciendo uso de datos del Ministerio de Educación y FP, el 17% del alumnado con discapacidad está en educación especial desde los años 80, aunque el porcentaje del total del alumnado en régimen general escolarizado en centros de educación especial viene creciendo desde la anterior crisis económica. Es decir, no basta con afirmar que se hará un uso minoritario como aparece en la Disposición adicional cuarta del actual proyecto de Ley, sino que es necesaria la eliminación efectiva de esas posibilidades que tienden a mantenerse y a crecer.

La herramienta utilizada para sustentar dichos dictámenes de escolarización son las evaluaciones psicopedagógicas que realizan los profesionales de la Orientación Escolar. Los procedimientos suelen ser la utilización de pruebas estandarizadas destinadas al diagnóstico de tipo clínico, inútil pedagógicamente y muy dañino para el alumnado porque vicia todo el entorno. Las familias de las *Conversaciones* reclaman procedimientos útiles para detectar y remover las barreras al aprendizaje, la participación y el logro, sin sucumbir al chantaje de las evaluaciones actuales y dictámenes para obtener los recursos necesarios. Por otra parte, las Adaptaciones Curriculares Significativas a las que se somete a parte del alumnado con el objeto de adecuarle el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan en una imposibilidad de titular en la enseñanza obligatoria. La flexibilización del sistema puede suprimir la necesidad de hacer uso de las ACI, y la escuela inclusiva se construye sobre esta base: todo el alumnado tiene derecho a aprender, participar y aprobar en las mismas aulas, respetando diferentes ritmos, necesidades e interés.

Las posiciones de la Plataforma por una Escuela Extraordinaria, la postura de SOLCOM, la fundamentada en derecho del Frente por la Diversidad y la Inclusión, pero fundamentalmente el claro posicionamiento del CDPD de la ONU a este respecto muestran que este es un apartado de una importancia cardinal. Las sentencias a favor de la escolarización inclusiva, que dejan claro que un proceso administrativo no puede fundamentar la exclusión, son cada vez más frecuentes. Entre las familias ya suena la posibilidad de desarrollar una demanda colectiva contra los informes psicopedagógicos y los dictámenes de

escolarización como medidas discriminatorias que solo afectan al alumnado con discapacidad, que están poniendo a los profesionales en una muy difícil situación:



“Tarde o temprano se nos plantea un dilema. ¿Qué hago, me adapto a lo que se espera de mí o hago cumplir los Derechos Humanos?” (Raúl, Orientador Escolar, Huelva)

Es necesario que la administración muestre una posición muy clara a este respecto, a pesar del actual ruido en contra de las políticas internacionales, de los informes de los expertos de la UNESCO, de la ONU y de las evidencias científicas internacionales que vienen diciendo desde hace décadas que hay que acabar con la segregación escolar. En nuestras *Conversaciones*, algunas destacadas **investigadoras e investigadores hicieron ver que el ruido proviene de un movimiento sin sentido**, y algunas voces fueron muy valientes y mostraron el camino:



“Somos un cole [...] de Educación Especial. Nuestra trayectoria, voy a intentarla definir lo más rápido y claro posible: Es un centro que se creó, pues, desde una mirada puesta ya desde un principio en la inclusión de los alumnos, aunque paradójicamente, echando la vista atrás, estamos formando parte, pues, de una modalidad de escolarización totalmente excluyente, cuando lo que queremos es la inclusión de nuestros alumnos. Por la situación actual y el revuelo social que hay actualmente en torno a la Educación Especial, pues, reconocemos estar en una lucha muy difícil que nos pone en la tesitura de cómo un centro específico puede luchar por su propia desaparición, pero creemos firmemente en esta idea, porque nuestra base del proyecto es que hablamos de personas y de sus derechos y que ningún sistema debería acotarlos o limitarlos en ningún sentido.” (Marta, Equipo Directivo de Centro de Educación Especial, Zaragoza)

Para este cometido se proponen las siguientes medidas:

- ▶ Transformación profunda de las evaluaciones psicopedagógicas. De las *Conversaciones* se ha derivado un Grupo de Trabajo que está construyendo una propuesta alternativa para construir Evaluaciones Psicopedagógicas para la escuela inclusiva. El grupo parte de hallazgos realizados en un **encuentro participativo previo**, y se pone a la disposición compartir las propuestas que emanen de este trabajo.
- ▶ Eliminación de los dictámenes de escolarización, por derivar a modalidades de escolarización excluyentes.
- ▶ Revisión del sentido, función e idoneidad de las ACI. Es la adecuación del sistema escolar en su conjunto, del centro en particular y de cada clase la que debe ser transformada. Es la cultura, política y prácticas las que tienen que ser revisadas para poder dejar de hacer diferenciaciones dicotómicas que excluyen.
- ▶ Hacer accesible la titulación en la enseñanza obligatoria para todo el alumnado, haciendo especial hincapié en los colectivos vulnerables. Impedir que el concurso de ACI limite la posibilidad de obtener la titulación correspondiente en la educación obligatoria.

- ▶ Desvincular la evaluación psicopedagógica de la provisión de recursos. Los niños y niñas no pueden ser instrumentalizados para obtener recursos. Etiquetar para atender a las necesidades es una contradicción. Toda población tiene un porcentaje de alumnado con discapacidad, y este tiene que estar distribuido por todos los centros, por lo que todo centro ha de disponer de los recursos necesarios.

3. Flexibilizar el currículum y favorecer la autonomía de los centros para generar una educación equitativa e inclusiva de calidad, con el garante de los derechos humanos.

Tal como venimos desarrollando, existen unas líneas rojas que han de ser muy claras en la Ley de Educación. Esos límites los ponen el respeto a los Derechos Humanos, a los Derechos del Niño y a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. El Informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad acerca del Sistema Educativo español y la citada Observación General N° 4 ofrecen claves sobre algunas de las barreras fundamentales que en la actualidad impiden este desarrollo en nuestro sistema escolar.

Una vez evidenciadas esas líneas rojas, es indiscutible que el sistema educativo necesita romper con la rigidez que hoy le caracteriza. Los estudiantes que han participado en las *Conversaciones* han puesto de manifiesto que muchas de las demandas de las escuelas son estériles por estar alejadas de sus intereses. Que necesitan ser preguntados, y que a pesar de estar en una institución preparada para ellos y ellas, no son protagonistas ni suficientemente valorados. Piden ser comprendidos por sus docentes, y que estos no los deriven a otros profesionales para ser comprendidos. Esta es una de las claves fundamentales de las escuelas inclusivas: son responsabilidad de toda la comunidad, y esa responsabilidad es indelegable. El alumnado quiere poder decidir sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuestiona el sentido y el valor de los sistemas de evaluación de estándares, mayoritariamente a través de exámenes. Esta crítica no es baladí: la escuela necesita cuestionar lo que enseña y cómo lo enseña, pero también lo que evalúa y cómo lo hace. Estas son condiciones que tienen que flexibilizarse para que las escuelas puedan ser inclusivas, y adecuarse a las necesidades de cada niño o niña. Y no es una ocurrencia de este grupo de estudiantes: según el informe *Growing up unequal. HBSC 2016 study* de la Organización Mundial de la Salud (OMS), España se sitúa –entre los 42 sistemas educativos participantes en el estudio– siempre en los 4 primeros puestos respecto a la presión que siente el alumnado por el trabajo escolar. También ocupamos los primeros puestos en tasa de repetición de curso (del 28,7% frente al 11,4% de la OCDE en PISA 2018) según la OCDE, y la repetición está intensamente asociada a alumnado en desventaja por origen sociocultural, etnia, nacionalidad, al bajo nivel formativo de los padres y a la discapacidad. Esto es algo que afecta a la calidad del sistema educativo en su conjunto, pero en particular a algunos colectivos: ¿cómo va un sistema tan excluyente, que prima la cantidad frente a la calidad de los aprendizajes, a

acoger y valorar adecuadamente a un estudiante que ha sido históricamente derivado a un centro o a un aula de educación especial?



MANUEL: *Le ponía de excusa a mamá de que no tenía tarea, para evadir...*

JUAN: *A mí, a mí también me pasa un poco. Un poquito bastante, [...] porque ven que los deberes de cada profesor piensan que solamente es una asignatura por día, son 5. [...] Te encuentras con un atasco de deberes.* (Manuel y Juan, estudiantes de Secundaria y Primaria respectivamente)



“A mí en concreto me estresa bastante la media y la evaluación porque todo nuestro esfuerzo y trabajo que hacemos en los centros gira en torno a la media y los aprobados”. (Leo, estudiante de ESO)

Por otra parte, según la **OCDE (2011)** los países donde los centros educativos tienen una mayor autonomía en los temas de enseñanza y la forma en que se evalúa al alumnado, éstos tienden a lograr un mejor rendimiento. Y también los **Indicadores de la OCDE (2018)** nos informan que los centros educativos en España tienen menor autonomía en la toma de decisiones que el conjunto de los países de la OCDE. Mientras que en la OCDE el 34% de las decisiones dependen exclusivamente del centro educativo, y el 38% en la UE22, en España este porcentaje es de tan solo el 10%. Es decir, hay un amplísimo margen de mejora, lo que debe ir unido a un esfuerzo por hacer transparente el gran margen de opacidad que aún hay en las escuelas, y que deja a tantas familias en la indefensión ante los procesos de discriminación que sufren sus hijos e hijas.

El profesorado tiene que sentirse respaldado para hacer uso de la discrecionalidad que requiere una escuela inclusiva y alentado a innovar con metodologías que permitan la flexibilización y adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad del alumnado, algo que no va en contra de la calidad de la enseñanza, sino al contrario. Por otra parte, esta flexibilidad tiene sus límites, establecidos al inicio de este bloque, que la administración debe garantizar.



“El juego es exploración, es aprendizaje, es emoción. Entonces, por favor, a los de Secundaria, también hay que dejarles jugar. Es importantísimo que jueguen. El juego es lo que nos va a dar el vínculo con el otro, la relación con el otro. Y luego, por supuesto, movimiento, movimiento corporal, movimiento a todos los niveles, porque estamos muy acostumbradas a estar 7 horas en el aula” (Mónica, Maestra de Primaria, Palma de Mallorca)

Propuestas en relación a la flexibilización:

- ▶ Revisar el currículum de forma que se centre en el desarrollo de competencias comunes que permitan diferentes niveles de profundidad sobre los temas fundamentales, eliminando la sobresaturación de contenidos actual. Tienen que caber en la misma aula personas con muy diversas necesidades, y la estructura de tareas académicas debe sostener las relaciones

sobre la base del trabajo común y colaborativo. Para ello es fundamental que el profesorado, junto a las familias y el alumnado, pueda reflexionar sobre el modo más idóneo de desarrollo de un currículum para la diversidad, que debe favorecer la satisfacción y el bienestar del alumnado, y nunca al contrario.

- ▶ Hacer pedagogía en la transformación de propuestas de enseñanza-aprendizaje y también en la diversificación de las propuestas de evaluación. Esto pasa por poner al alumnado y al profesorado a diseñar y desarrollar proyectos de trabajo que superen la lógica organizada por los libros de texto. Una escuela que sigue ritmos estándares establecidos por libros de texto es incapaz de adaptarse a la diversidad.

4. Desarrollar las instituciones educativas como comunidades de aprendizaje.

Se trata de dirigir la actividad de los centros escolares a la transformación social y educativa de la comunidad. Para ello es necesario implicar a todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado) así como a las administraciones educativas y a otras instituciones sociales y educativas más allá de las escuelas. Para emprender este proceso es necesario que los centros construyan un liderazgo compartido, que ha de partir de una mayor democratización de los equipos directivos y de los consejos escolares (elección de los equipos directivos, aumento de la representatividad de familias y alumnado...), pero que va mucho más allá de la representación en estos órganos. Es condición indispensable que todas las voces que constituyen esa comunidad educativa tengan cabida y sus saberes se fusionen para confluír en propuestas de mejora. Se trata de evitar la prevalencia de unos saberes (el saber académico, profesional y científico) frente a otros (el saber de la experiencia proporcionada por las familias y el alumnado), ya que las propuestas educativas que emerjan de ellos, así como los procesos, deben estar guiados por el derecho a la educación inclusiva. Es decir, hay una relación intensa e interdependiente entre el avance en la democratización escolar y la defensa del derecho a la educación inclusiva:



“Hay un tema del rol [del equipo directivo] y el hecho de tener claro el norte: que en esta escuela se garantizan los derechos y eso no tiene posibilidad de debate, aunque parezca autoritario lo que voy a decir: No hay debate sobre si puede o no puede estar, sino que es un hecho. Todos pueden estar. Esto deja las cuestiones más claras. [...] A partir de ahí, ¿cómo creamos las condiciones?”
(Silvana, Directora de escuela inclusiva)

El mismo liderazgo que se ha manifestado fundamental a lo largo de las *Conversaciones* se requiere también para la inclusión y la equidad de la administración educativa, en particular en el proceso de construcción de la Ley de Educación. Hacer las escuelas más democráticas implica poner coto a las discriminaciones que ahora se producen. Es decir, ser intransigentes ante la desigualdad escolar. Para el desarrollo, la administración tiene que fortale-

cer y dotar de sentido a la inspección, que debe vincularse a la inclusión y la equidad.

Por ello, hay que establecer vías para mejorar la transparencia en las escuelas, para que no haya familias que se sientan desamparadas por la institución en la defensa de los derechos educativos de su hijo o hija. Los conflictos, que son parte lógica en una sociedad plural y una institución que alberga tanta diversidad, deben poder solucionarse en las escuelas de forma democrática, lo que se sustenta en una mayor participación de toda la comunidad en la toma de decisiones. Se están judicializando los conflictos en las escuelas debido a la indefensión de muchas familias, y esto hay que retornarlo a la escuela, porque son esos conflictos los que asfaltan el desarrollo de la educación inclusiva.



“Cuando conocí a Jorge (estudiante), a principio de curso, pues [...] venía de un colegio en el que, bueno, pues la inclusión realmente brillaba por su ausencia y [...] él [...] básicamente lo que quería es libertad y autonomía y al final, pues, es eso lo que piden todos los niños. Autonomía, el sentirse que, aunque sean niños, pueden tomar decisiones. [...] En ese sentido, pues, creo que es un acto de valentía de los profesores, el llegar a ese tipo de decisiones para la educación de sus alumnos. [...] La valentía del profesor es lo que va a determinar el que se cambie realmente el sistema educativo. La valentía de los profesores, bueno, la de todos realmente. Tenemos que colaborar todos para cambiar este sistema y llevarlo a algo que realmente ayude a todos los demás.” (David, Profesor de ESO, Pontevedra)

Por otra parte, las escuelas deben establecer relaciones con el entorno que contribuyan a transformarlo. Por eso es necesario pensar propuestas dentro de las escuelas, entre escuelas y en la sociedad en su conjunto. De lo que se trata es de ir construyendo comunidades que aprenden, y en particular que aprenden a aprender, haciendo un uso óptimo de los recursos para asegurar la inclusión de los colectivos más vulnerables y la equidad (como plantea la [Guía de la UNESCO de 2017](#)), pero también para poner la cultura al alcance de todos los niños y niñas a través de las escuelas, generando aprendizajes significativos y útiles.



“Yo creo que la escuela ha estado un poco al margen de [...] todo lo que es el entorno cultural. Y esto no puede ser, no puede seguir estando así. En la educación no formal hay mucho que aprender. [...] Antes he estado tomando algunas notas. El tema del derecho a jugar, a divertirse, el aprender haciendo, el derecho a convivir, [...] la flexibilización del currículum, de los pocos objetivos obligatorios... Todo esto está ya en la educación no formal de una forma o de otra. Cuando los alumnos vienen al museo a hacer los talleres, vienen a disfrutar, a divertirse y aprender, y no vienen a que yo les exija, a que me demuestren todo lo que han aprendido y cómo lo han aprendido. A mí, para mí, me es suficiente que los chavales pregunten y se inquieten. Cuando un alumno pregunta es cuando está motivado. No te va a preguntar nada, ni te va a poner en cuestión nada, cuando está ignorando lo que le estás contando. Entonces, creo que tendríamos que aprender a trabajar desde ahí.” (Ana, Educadora en Museos y madre de estudiante de Primaria, Málaga)

Las escuelas tienen que abrirse al entorno, y los barrios y pueblos tienen que poder entrar en la escuela para aprender de ella, para formar parte de la materia prima de la que aprende el alumnado, para conocer, construir y reconstruir la cultura de sus contextos sociales. Las escuelas como comunidades de aprendizaje se postulan como espacios de encuentro, de diálogo intergeneracional, de construcción de conocimiento integrado y de cohesión social, que entienden y soportan el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Algunas propuestas encaminadas a conseguir este propósito son:

- ▶ Progresar en la democratización de los órganos de gobierno escolares.
- ▶ Dotar de un nuevo sentido, vinculado a la equidad y la inclusión, a la inspección educativa, que contribuya a contemplar los conflictos como parte del aprendizaje que tienen que albergar las escuelas, de modo que no se deriven a los juzgados, sino que se aprenda a resolverlos.
- ▶ Tender puentes entre las instituciones de la comunidad, para aprender de ellas y con ellas. Museos, ONG, Asociaciones y colectivos, Escuelas de personas adultas, Bibliotecas, Servicios Sociales Comunitarios, Entidades deportivas, Parroquias, Centros de Salud... Se trata de construir entre todos ellos propuestas de trabajo en común y desarrollar así una cultura inclusiva en el entorno.

5. Los centros como espacios de vida y convivencia. La educación más allá del aula.

Algo que ha quedado muy claro durante las *Conversaciones* es la importancia de todos aquellos espacios del centro que no están destinados a los aprendizajes académicos (o no tanto), por lo que se hace o deja de hacer en ellos. Las entradas y salidas, los recreos, las excursiones, los comedores escolares, etc. son lugares donde el alumnado se socializa, y es necesario romper en ellos la tendencia a mantener las desigualdades sociales que hay más allá de la escuela.



MARCOS: *[Mi escuela] Para mí es buena, pero para mi hermana no tanto, [...] porque se siente sola en el patio. Está sola. Siempre.*

IGNACIO: *¿Y cómo se podría arreglar eso, Marcos? ¿Qué se te ocurre?*

MARCOS: *Hablando con los de su clase. [...] Que se junten con ella.*

IGNACIO: *¿Y por qué crees que no se juntan con ella?*

MARCOS: *Porque tiene autismo. (Marcos, estudiante de Primaria, Madrid)*

La institución escolar está llamada a romper esas inercias y a convertir esos espacios en lugares de aprendizaje y de educación democrática. En las escuelas muchos niños y niñas viven una dolorosa soledad que hay que desafiar, respondiendo a la **pregunta que trasladaba Antón, un estudiante de ESO, a los representantes políticos** en la Comisión de Educación y F.P. del

Congreso: “¿Qué medidas van a tomar para que ningún niño se sienta solo en la escuela?”



Lo que me gustaría es tener compañeros y compañeras. Más bien no he tenido compañeros y compañeras. Tenía profesores. Me gusta que confiaran y que creyeran en mí. Más bien, al dejar el colegio ya... El colegio ya lo dejé, no confiaban nada en mí y... Lo que hacen es vigilarme a todas horas. (Habría querido) que me apoyaran y que me enseñen. En realidad no me enseñaban. No me enseñaban porque no hacían todo lo necesario para que (no) me enseñen a mí. Y lo que más me gusta es la libertad y el moverme por los institutos como los demás. Y ser como los demás también. Distinta no soy a los demás, yo soy diferente a los demás. (Mar, estudiante egresada de la ESO, Ferrol)

Las escuelas tienen que promover la liberación del alumnado de las dinámicas de una sociedad aún demasiado excluyente. La solución no está en el control férreo, sino en el desarrollo de ambientes en los que se puedan poner en crisis las formas habituales de relación, y eso supone dar una prioridad pedagógica emergente a estos espacios que han estado históricamente fuera de la acción fundamental de los docentes. Existen ya propuestas que emanan de la comunidad en las que hay que avanzar, por ejemplo, para hacer patios inclusivos. Éstas pasan por la colaboración de toda la comunidad escolar. Según nos han dicho los estudiantes en las *Conversaciones*, lo fundamental en las escuelas es la estructura de relaciones sociales, por encima de la estructura de tareas académicas. Situemos ahí el foco.

Para este cometido proponemos:

- ▶ Garantizar el acceso a todo el alumnado, independientemente de sus características personales, a los servicios de comedor, de los que aún se excluye a muchos niños y niñas, así como las actividades extraordinarias y extraescolares ofertadas por la escuela, que han de ser accesibles e inclusivas.
- ▶ Recapitular y compartir experiencias de desarrollo de patios inclusivos y dinámicos, que permitan trascender las desigualdades.
- ▶ Desarrollar formas de organización de toda la comunidad para el cuidado mutuo y la construcción de vínculos en el espacio escolar, con el objetivo de que nunca un niño o una niña se sienta solo, y para combatir la desigualdad también en la construcción de juegos y grupos.

6. Contribuir a crear espacios de trabajo colaborativo e intercambio dialógico entre las familias, el alumnado y los docentes para favorecer los procesos educativos que se producen en el hogar y en la escuela.

Es necesario crear alianzas entre las familias, el alumnado y las escuelas para poder construir una nueva cultura inclusiva en los centros escolares y más allá de ellos. El conocimiento de las madres y los padres es imprescindible para atender a las necesidades concretas de cada niño o niña, pero también

son una fuente inagotable de energía para empujar el proyecto de escuelas inclusivas, y de conocimiento para construirlas. Las familias conviven con la diversidad a diario, y pueden asesorar con su conocimiento y experiencias al profesorado. Muchas familias han ido aprendiendo a lo largo de los años a ser inclusivas, y han conseguido generar en sus hogares ambientes acogedores en los que cada persona es valorada por quien es, y no por su capacidad.

Por supuesto, también ocurre a la inversa: hay escuelas y profesionales que tienen mucho aprendizaje acumulado al respecto, y que pueden y deben ayudar a las familias en su tarea educativa. Sin embargo, esta práctica es más habitual. Resulta imprescindible que las escuelas dediquen ahora tiempo a escuchar al alumnado y a las familias, como herramienta para avanzar.



“De tal modo que se nos quedaban muchos alumnos atrás de una manera muy natural, incluso nos parecía hasta bondadoso recomendar a alguien que buscara otros sitios con más recursos y demás. Romper esa dinámica que tiene que ver con las creencias, como habéis mencionado, responder al dilema saliendo del ensimismamiento ha sido la ruta, para mí, más importante, el reto más importante. Empezar a mirarnos desde otro lado.” (Cristóbal, Director de Escuela en Madrid)

De esto hablamos cuando nos referimos a la creación de comunidades de práctica y/o de aprendizaje: a desarrollar la capacidad de la organización para aprender a ser más inclusiva. Pero más allá del trabajo particular dentro de las escuelas, es fundamental desarrollar la cultura inclusiva en el debate social más amplio. Para lograr el *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* es imprescindible hacer el debate público, poner a la sociedad a pensar y actuar sobre la desigualdad educativa y la necesidad de reconstruir nuestros sistemas sobre la equidad y la inclusión. Para ello, propuestas como la de las *Conversaciones* desarrolladas sobre las que se asienta este informe, pueden resultar de gran utilidad.



“Este ejercicio de inteligencia colectiva [...] me parece realmente importante y necesario en la sociedad que estamos viviendo y sobre todo a raíz de esta pandemia.” (Maribel García López, Portavoz Adjunta en la Comisión de Educación y FP del Congreso de los Diputados del Grupo Parlamentario Socialista)

No se trata de algo únicamente dirigido a la elaboración de la ley, sino a construir esa sociedad y cultura inclusivas que requieren tiempo, esfuerzos colectivos y trabajo decidido. Por una parte, se requiere diálogo entre escuelas, familias y alumnado. Se requiere la reconstrucción colectiva. Y también la difusión de hallazgos y propuestas para educarnos entre todos y todas en los Derechos Humanos.

Para este trabajo colaborativo e intercambio dialógico se presentan las siguientes propuestas:

- ▶ Creación de plataformas para el diálogo social sobre la educación entre los diferentes sectores de la comunidad escolar. Poner la educación inclusiva en la agenda social y cultural.

- ▶ Desarrollar parlamentos de jóvenes, en los que vayan articulando sus propias propuestas para el sistema educativo.
- ▶ Crear espacios radiofónicos y televisivos en los canales públicos para desarrollar diálogos, exponer experiencias, hacer debates... En definitiva, para poner en primer plano la necesidad de avanzar en el reconocimiento de los derechos educativos.
- ▶ Visibilizar y dar un carácter más público y participativo a los Consejos Escolares de Estado y de las diferentes Comunidades Autónomas. Hacerlos más interactivos con las escuelas.
- ▶ Junto con el Ministerio de Cultura y Deporte, y las consejerías equivalentes priorizar una línea de inversión pública en proyectos de Inclusión social y educativa, así como de revisión histórica de las desigualdades sociales desde el arte.
- ▶ Creación de campañas informativas en las que se haga partícipe a la sociedad de la necesidad de dar el paso para la conquista de derechos sociales y la mejora de la calidad y la equidad del sistema educativo.

7. Aproximar la formación inicial y permanente del profesorado a la realidad de los centros educativos, con el fin de asegurar el desarrollo de prácticas más inclusivas.

La educación inclusiva debería estar mucho más presente de manera transversal y explícita en los planes de estudio de los diferentes Grados que se imparten en las Facultades de Educación. Ello requiere una revisión profunda de dichos planes de estudio de formación inicial de profesionales de la educación que permita construir una nueva concepción sobre las diferencias y una revisión del enfoque en que son abordadas, más interseccional y que pueda separarse del modelo médico que históricamente ha acompañado a la educación especial. Asimismo, es importante desarrollar didácticas que contribuyan a hacer nuestras escuelas más inclusivas y que den al alumnado la oportunidad de tener experiencias educativas y de aprendizaje adaptadas a sus necesidades e intereses. Esto requiere un trabajo colaborativo y urgente para que los nuevos docentes no sigan reproduciendo los errores de los planes de estudio, y que se convierten en obstáculos a la inclusión.



“Empezar a poner el foco en cuestiones que están ahí y que resultan incómodas para la escuela, para la administración, para los sistemas y abandonar un poco las miradas tan psicobiologicistas en torno a lo que pasa en las escuelas. Por eso creo que deberíamos enfrentarnos al reto tan incómodo para algunos de empezar a hablar más en serio y haciendo más ruido sobre las presiones excluyentes en las de la gramática escolar.” (Ignacio Haya, Investigador de la Universidad de Cantabria)

Por otra parte, los y las docentes en las escuelas necesitan contar con una formación permanente que les permita hacer frente a los problemas y las necesidades que surjan en el aula, y concebir la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento. Necesitan unas condiciones de tra-

bajo adecuadas, con un incremento de la inversión pública que haga especial hincapié en la reducción de ratios para poder dar respuestas adecuadas. Pero a la vez se requieren proyectos consolidados que dinamicen las necesarias transformaciones que han de ir desarrollándose en los centros para modificar culturas, políticas y prácticas. La transformación de sus prácticas no puede sentirse en los centros como un “salto al abismo”. Por ello, y dada la envergadura del proyecto al que nos enfrentamos, necesitan sentirse respaldados y acompañados.

Estas formaciones tienen que ser, como bien se ha expresado en las *Conversaciones*, de profunda intensidad, sentido y duración.



“La presencia es lo que realmente el niño capta [...]. Claro, todo ello implica aceptar, por ejemplo, pues que los niños tienen diferentes tiempos de escucha, [...] diferentes modos de aprendizaje, diferentes intereses. De ahí obtenemos que cada niño es un mundo. Entonces, [...] nuestra figura es como decirle al otro que me importa cómo es él realmente, cómo es esa persona. [...] Los niños lo decían superclaro el otro día [...]: Si no hay confianza, no hay relación, no hay vínculo, [...] todo carece de sentido. Entonces, el aula carece de sentido. [...] Nuestro trabajo, para mí, tiene dos puntos muy importantes: el personal, que es un trabajo personal, que [...] debemos ser un agente de cambio. La gente que realmente está siendo un agente de cambio es porque personalmente se han trabajado a fondo, no son cursos de 20 horas en un centro de profesores, es que estamos hablando de formaciones mucho más largas, estamos hablando de un conocimiento personal y de un saber estar con los otros, porque yo me he podido trabajar cuál es mi presencia con respecto a los demás. La segunda vertiente es la comunidad.” (Mónica, Maestra de Primaria, Palma de Mallorca)

Para ello, es importante implicar a investigadores e investigadoras de nuestras Universidades en el impulso de proyectos de Investigación-Acción Participativa e investigaciones colaborativas comprometidas con la participación de la comunidad en los que acompañar, asesorar, apoyar y aprender del profesorado de los centros en la tarea de construir escuelas inclusivas. Es el profesorado de los centros junto a sus comunidades el que tiene que tomar las riendas de las investigaciones para hacer evolucionar sus instituciones, pero este apoyo de las Universidades puede aportar elementos metodológicos y materiales didácticos de valor que ayuden a organizarse a las comunidades, y que vaya dando soporte científico a los procesos de reflexión, diseño, intervención y evaluación que se vayan produciendo en los centros. Por otra parte, pueden ofrecer su apoyo para documentar las experiencias y publicarlas en repositorios de “líneas verdes”: experiencias reales sobre las que caminar juntos. Estos proyectos tienen que contar con el trabajo en equipo de todo el profesorado.



“Una estrategia que nosotros utilizamos cuando hacemos formación [...] es solicitar que a las formaciones vengan los especialistas acompañados del profesorado del aula ordinaria. O sea, eso como requisito, porque si no parece como que no va con ellos. Es una estrategia muy simple para poner en marcha equipos de apoyo a la inclusión que puedan verdaderamente poner en marcha en sus centros prácticas más inclusivas, analizarlas, repensarlas, reformularlas

e *investigar sobre ellas.*" (Odet Moliner, Investigadora de la Universitat Jaume I, Valencia)

Por otra parte, estos proyectos de investigación participativos son el mejor escenario para la formación inicial de futuros docentes en prácticas inclusivas, y también en los que se podrían sistematizar propuestas de Prácticum para las Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades. Estas prácticas del alumnado universitario pueden construirse como *aprendizaje servicio*, en las que además de aprender a construir escuelas inclusivas, los futuros docentes contribuyen en las escuelas.

Por tanto, para la formación de los docentes emergen las siguientes propuestas:

- ▶ Conjuntamente con el Ministerio de Universidades, organizar *conversaciones* entre profesorado de escuelas y la comunidad docente de Ciencias de la Educación de todo el Estado para rediseñar los Grados en Educación Infantil, Primaria, Pedagogía, Educación Social y el Máster de Profesorado de Secundaria y F.P. La Educación Inclusiva no puede ser algo tangencial en la formación inicial de los profesionales de la educación, ni un itinerario, sino una formación fundamental que debe transformar cada una de las asignaturas de los grados.
- ▶ Crear desde el Ministerio de Ciencia e Innovación una convocatoria específica de Proyectos de Investigación con el fin de estimular proyectos participativos en centros escolares para su avance en prácticas inclusivas.
- ▶ Impulsar un Plan de Formación Docente para la Educación Inclusiva, que implique al Ministerio de Educación y Formación Profesional, al Ministerio de Universidades y al Ministerio de Ciencia e Innovación, junto con las Consejerías equivalentes en las diferentes Comunidades Autónomas, en el que se pongan a colaborar intensamente Centros de Formación Permanente del Profesorado, Facultades de Ciencias de la Educación de las diferentes Universidades e Investigadores e Investigadoras para el desarrollo de Proyectos de Investigación-Acción Participativa, que supongan una fuente de aprendizaje inicial y permanente, impulso de la cultura colaborativa y transformación de las prácticas escolares.
- ▶ Liberar tiempo de docencia al profesorado con el objeto de dedicarlo a la formación, a la coordinación y a la reflexión colectiva. Las horas de formación son tan importantes como las de docencia, por lo que han de valorarse como parte del horario laboral.
- ▶ Facilitar plataformas de comunicación virtual abiertas, flexibles e inclusivas que permitan una comunicación más directa y horizontal entre los distintos miembros de la comunidad educativa, los diferentes centros educativos y los centros de formación docente.
- ▶ Construir un repositorio en el que socializar experiencias, que vayan documentando las líneas verdes o buenas prácticas en el avance de los centros hacia la educación inclusiva.
- ▶ Construir guías para las comunidades escolares (profesorado, estudiantes, familias, entidades, etc.) con las que puedan organizarse e iniciar proyectos colaborativos de trabajo para hacer escuelas inclusivas.

8. Dignificar la profesión docente, y dotar a estos profesionales de los apoyos y recursos necesarios para hacer sus lugares de trabajo más inclusivos.

La insuficiente percepción de prestigio social de la profesión docente, la inestabilidad laboral y el exceso de burocratización son algunos de los hándicaps que dificultan el desarrollo de prácticas más inclusivas en los centros escolares. Estos escenarios impiden que puedan desarrollarse proyectos a largo plazo y restan protagonismo a aquellos profesionales que cuentan con contratos temporales, ya que los continuos traslados por motivos laborales les impiden llegar a sentirse partícipes e implicarse suficientemente en los procesos de transformación que se desarrollan en las escuelas y que necesariamente se desarrollan a largo plazo.

Estas dificultades también suponen un desgaste significativo para los profesionales más implicados y experimentados, que se estancan en procesos informativos y de formación cada vez que un nuevo docente se incorpora, y tienen dificultades para ver madurar sus proyectos de cambio.



“Para lograr la participación de la comunidad educativa [...] iniciamos un largo camino recorrido muy complejo [...] que hemos hecho nosotros en nuestro centro [...]. Primero, tener claro dónde queremos llegar: [...] lograr un centro inclusivo donde todos los niños y niñas aprendiesen y donde las familias valorasen la importancia de la escuela.” (Rosa, Directora de C.P. de Educación Infantil y Primaria, Zaragoza)

Es primordial trasladar esta valoración de la educación a toda la sociedad, y en este proyecto tan importante no pueden sentirse solos los docentes. Las administraciones educativas tienen que formalizar su compromiso con esta valoración social, y la forma fundamental está en la inversión pública en educación. Por ejemplo, el compromiso de la administración con la educación infantil es un compromiso con la equidad educativa.

Para ello algunas propuestas son:

- ▶ Comprometer una paulatina reducción de ratios profesorado/alumnado durante los próximos años.
- ▶ Avanzar en la universalización de la Educación Infantil, como una de las herramientas de mayor valor para compensar desigualdades sociales y educativas.
- ▶ Realizar un esfuerzo por la estabilización de plantillas, especialmente cuando éstas se comprometan con proyectos de investigación-acción participativa con la comunidad escolar para la educación inclusiva.
- ▶ Reducir la burocratización del trabajo docente. Esto no está reñido con la transparencia de lo que se produce en las escuelas, sino que se compromete con la esencia del trabajo educativo, tratando de eliminar todo aquello accesorio que está entorpeciendo el trabajo educativo.
- ▶ Desarrollar campañas para incrementar la valoración colectiva de la educación como bien social y democrático.

A modo de cierre

En estas páginas hemos esbozado algunas derivadas de una serie de *Conversaciones sobre la escuela (inclusiva)*, desarrolladas durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19 durante los meses de mayo y junio de 2020. Estas conversaciones pretendían la reflexión colectiva, pero también ofrecer sostén a quienes estábamos confinados en nuestras casas. Las sesiones se convirtieron en unos espacios excelentes para encontrarnos y para oír lo que cada persona y colectivo tiene que decir al resto. Fue el ejercicio de escucha el principal aporte de esta propuesta metodológica: proyectos sociales como el de hacer las escuelas inclusivas necesitan que nos paremos a escuchar atentamente lo que otras personas pueden ofrecer.

Aquellos encuentros se iniciaron con un grito desgarrado de muchas madres y algunos padres. A la conversación de las familias le siguió la manifestación del dolor que lamentablemente sigue produciéndose en las escuelas, y que fundamentalmente sufre el alumnado. Algunos de los testimonios de niños, niñas y jóvenes fueron demoledores. Después hablaron docentes y otros profesionales, que también sufren día a día la homogeneización aplastante que todavía impera en las escuelas. Pero todos esos encuentros, cargados de dolor, estuvieron también llenos de esperanza. Por eso fueron tan brillantes. Nunca una realidad está acabada, y eso es lo que siempre presidió cada diálogo. Cada uno de los colectivos se enfocó en lo que sí se puede hacer. Y hay mucho por hacer, pero está al alcance de la mano si se entiende que es un proyecto que no se puede demorar más, porque se trata del derecho a la educación. De avanzar en el proyecto más encomiable de nuestra historia: los derechos humanos.

El debate que nos ocupa sobre el proyecto de ley de educación tiene que hacer central este imperativo moral y legal. No puede prorrogarse. Ya no es posible mirar a otro lado. La sociedad, y en particular la infancia, necesita aprender a vivir unida, y la escuela es un lugar privilegiado para que esto ocurra. Solo así conseguimos aprender a valorarnos más allá de lo que somos capaces de hacer, la procedencia, las posesiones, la nacionalidad... porque todos los seres humanos tenemos el mismo valor. La pandemia del COVID-19 nos deja el aprendizaje de nuestra interdependencia. Nos necesitamos. Y solo una sociedad que haya aprendido a convivir con las diferencias y a valorarlas podrá responsabilizarse de una sociedad que cuida el bienestar de todos sus miembros. La educación inclusiva es el germen de sociedades inclusivas.



Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa

Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva



El debate parlamentario sobre el proyecto de Ley Educativa se ha encontrado, sin pretenderlo, en medio de un momento histórico. La pandemia del COVID-19, los meses de confinamiento y el posterior retorno a las aulas nos están invitando a volver a valorar la escuela en sentidos que nunca antes nos habíamos tomado tan en serio, a pesar de que las investigaciones pedagógicas los vienen evidenciando desde hace décadas. Con el confinamiento desapareció la escuela física, y con ella se mostraron con mucha fuerza su valor social y educativo: necesitamos las escuelas, porque generan nuevos universos posibles, nuevas libertades, y el desafío de las desigualdades que atraviesan nuestras sociedades. El efecto educativo de la pandemia ha mostrado una incidencia desigual, afectando especialmente a las poblaciones más vulnerables, que ya venían sufriendo unas dolorosas cifras de fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Estos meses hemos escuchado reiteradamente lo que niños, niñas y jóvenes han extrañado más de las escuelas: las personas que las habitan y los vínculos que se construyen en ellas. Junto a esta evidencia, han ocupado un lugar destacado en nuestras vidas cotidianas las artes y el ejercicio físico, y emergían diversas formas de solidaridad. Estas cuestiones, insuficientemente valoradas por las escuelas, así como la evidencia arrojada por investigaciones internacionales sobre la necesidad de prestar más atención al bienestar del alumnado, nos invitan a redirigir nuestras miradas hacia lo esencial: necesitamos escuelas que satisfagan nuestra naturaleza humana en su curiosidad y necesidad de aprender, a la vez que se favorece la equidad, poniendo especial atención en las poblaciones en desventaja. La pandemia ha evidenciado nuestra interdependencia. Nos necesitamos, y las escuelas son uno de los recursos sociales más preciados para construir con sentido nuestras relaciones, y hacerlo a través de un impulso decidido a la educación inclusiva.

Este texto ofrece algunas propuestas para asfaltar ese compromiso, que emerge de una serie de conversaciones entre estudiantes, familias, profesorado, investigadores/as, equipos directivos y representantes políticos llevadas a cabo durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19. El valor de estas conversaciones residió en la escucha. En un momento de debate público sobre la nueva Ley Orgánica de Educación, escuchar las voces de diferentes miembros de la comunidad escolar es un ejercicio necesario para la construcción de un sistema educativo que pretenda atender las necesidades de todas las personas sin excepción. El momento que atravesamos es crítico, pero también nos permite ver con más claridad lo sustancial: nos necesitamos. Y solo una sociedad que haya aprendido a convivir con las diferencias y a valorarlas podrá responsabilizarse de una sociedad que cuida el bienestar de todos sus miembros. La educación inclusiva es el germen de sociedades inclusivas.