

Presentación

A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global

Waiting for a Fruitful Crossroads among Those who Today Circulate in Parallel along the Educational Paths of Equity, Social Justice, Inclusion, Coexistence, Culture of Peace or Global Citizenship

Gerardo Echeita *

Universidad Autónoma de Madrid

Sin duda es moral y socialmente injusto que, desde un punto de vista educativo, muchos alumnos y alumnas procedentes de familias con bajos recursos económicos estén casi obligados a escolarizarse en centros escolares donde la mayoría de compañeros y compañeras viven en circunstancias económicas y sociales semejantes a ellos. El resultado, como bien han estudiado entre otros Murillo y Martínez-Garrido (2019), es una “segregación escolar” por razones económicas que tiene, entre otros, el efecto de crear un perverso círculo vicioso, social y académico, pues, por un lado, tales centros e convierten lamentablemente en “guetos”, por cuanto la mayoría de su alumnado pertenece a una clase social con bajos recursos, –con lo que ello tiene de poca atracción para otras familias (Save the Children, 2016)– y, por otro lado, crean un factor escolar que la investigación disponible ha mostrado que resulta muy negativo para el aprendizaje y rendimiento de ese alumnado.

Pero lo que ahora nos interesa traer a colación, para pensarlo colectivamente, es por qué otras situaciones igualmente injustas y que también se manifiestan en políticas y prácticas de “segregación escolar”, por ejemplo, por razones de (dis)capacidad¹, no atraen a la atención, por lo general, de los investigadores o investigadoras que, habitualmente, se interesan y ocupan por la educación para la justicia social. Conviene enfatizar, además, que *la injusticia* que vive este alumnado es *doblemente hiriente*, entre otras razones, porque en su caso esta *segregación* es contrario a un derecho formalmente establecido, y con

¹ 20%, aproximadamente, como promedio nacional, del alumnado considerado con necesidades educativas especiales (n.e.e.), está escolarizados en centros segregados de educación especial.

*Contacto: gerardo.echeita@uam.es

fuerza de ley en muchos países, a tenor de su ratificación de la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Todo apunta a que estos asuntos educativos relativos a la infancia, la juventud o las personas adultas en situación de (dis)capacidad parecen ser de *otro negociado*; el de aquellos que vienen *trabajando* (investigación, innovación, transferencia, etc.) en el ámbito de la *educación inclusiva* que, a tenor de lo que mayoritariamente uno ve publicado, parece la heredera renovada o remozada de los trabajos antaño incluidos en los cajones de la *integración escolar* o la *educación especial* y a los que, por cierto, cabría aplicar aquel dicho de Pierre Corneille, en su obra *El Mentiroso* (1643), “los muertos que vos matasteis gozan de buena salud”.

Y si de muestra vale un botón, la llamada de este Monográfico para trabajos sobre *Educación Inclusiva* parece haber atraído, sobre todo, el interés de estos últimos a tenor de los trabajos presentados y a la vista de los que, finalmente, han pasado el filtro de los criterios de evaluación por pares previstos en la Revista. Intereses que, en todo caso, siguen vinculados, en efecto, a la amplia, diversa y compleja temática de las *necesidades educativas especiales*, las dificultades de aprendizaje, los trastornos del desarrollo o las situaciones de (dis)Capacidad. Pero el desdén parece recíproco, porque estos últimos tampoco dan muchas muestras de estar muy interesados por las cuestiones analizadas por los primeros.

Lo cierto es que los desencuentros y la vida en paralelo de muchos investigadores e investigadoras que, por la naturaleza de sus intereses y ámbitos de trabajo deberían estar en continua intersección, no termina ahí. Por ejemplo, ¿cómo educar a la infancia y la juventud para una cada más necesaria *ciudadanía global, democrática y una convivencia pacífica*, en centros y aulas crecientemente diversas? Como bien sabemos dicha diversidad es el resultado de la globalización y de flujos migratorios antes no conocidos, así como de los indudables progresos, en materia de reconocimiento de la igual dignidad de todos los seres humanos, progresos que se han conquistado gracias a los movimientos feministas, antirracistas o antisupremacistas, en los últimos 70 años. Difícil avance en materia de justicia y equidad si muchos alumnos y alumnas se escolarizan en contextos segregados, o en otros con un elevado riesgo de vivir, cotidianamente, situaciones de menosprecio, maltrato, manipulación y/o fracaso escolar. ¿Por qué las investigadoras de la desigualdades en materia de género, no parecen muy interesadas en otras situaciones de desigualdad, menosprecio o injusticia que, teniendo raíces muy próximas a la discriminación por razón de género, acechan no solo a las niñas.?

¿Qué marcos conceptuales nos ayudarían a entender mejor las complejas intersecciones entre todas estas dinámicas excluyentes, la mayoría de las cuales se producen en muchos más centros de los que se reconocen? ¿Qué pedagogías serían, *liberadoras*, parafraseando al maestro Freire, de la desigualdad y opresión que nos muestran los trabajos sobre equidad o los múltiples estudios de caso o historias de vida, de los que dan buena cuenta muchos estudiosos de los procesos de inclusión/exclusión? (Echeita, 2019).

Tal vez unos y otros, otras y unas, deberían buscar un marco común (lo que no quiere decir simple y unidimensional), tanto para la comprensión de las situaciones, como para la investigación y la necesaria transformación educativa. Obviamente nadie puede interesarse o investigar por todo al mismo tiempo, y por ello es comprensible y necesaria

la especialización. Pero ¿para cuándo los momentos y lugares para dejarse “contaminar” por el otro?, si nos permite Pedro Guerra parafrasear su canción². De ese cruce de caminos, del mestizaje y de las sinergias originadas, tal vez sería razonable esperar un impulso más fuerte y claro contra las potentes fuerzas de la injusticia y la inequidad educativa y sus devastadores efectos sobre el *derecho* de todos los niños y niñas a una educación... simplemente *de calidad*; a secas, sin más adjetivos, pero en efecto *de calidad*.

Somos de la opinión que una educación que así lo fuera (*de calidad*), debería estar guiada por el principio de que ninguna circunstancia personal (capacidad, origen, género, lengua, orientación afectivo sexual o estado de salud), socioeconómica o vinculada al entorno/lugar en el que se vive (urbano, rural), o al centro escolar en el que se estudia (público/concertado, grande/pequeño, de reciente creación o con historia), fuera por si sola o en intersección con otras, un factor determinantemente negativo para el *acceso* de todo el alumnado a una escuela común, nicho de convivencia, reconocimiento y democracia; para la *permanencia y promoción* –hasta los mayores niveles deseados–, sin que estas estuvieran mediatizadas por prejuicios, sesgos o bajas expectativas de algunos; y para los *logros* educativos, –entendidos estos desde un visión holística y no solo referidos a lo que habitualmente miden las pruebas estandarizadas de rendimiento–, de todas y todos. Es decir, no concebimos o, en todo caso, no compartimos una idea de calidad que excluya el hecho de que esta no vaya acompañada o tenga como un componente intrínseco a la misma, el principio de *la equidad*.

Es cierto que los estudiosos y estudiosas sobre la *equidad*, como las profesoras Sicilia y Simancas (2018)³, nos vienen mostrando desde hace tiempo con notoria precisión y agudeza la radiografía de la equidad en distintos contextos. Pero también es cierto que estos investigadores e investigadoras donde parecen sentirse cómodos es frente a las pantallas de sus ordenadores y con los análisis estadísticos que luego nos ayudaran a comprender el alcance de la inequidad educativa. Pero, les guste o no, su trabajo se queda ahí, podríamos decir que, *a las puertas de la escuela*, aportando datos que, sin duda alguna, son y podrían ser muy valiosos, sobre todo, en manos de quienes, teniendo la responsabilidad de planificar políticas educativas, tuvieran también voluntad y coraje para implementarlas con el objetivo de que se reduzcan o eliminen las distintas situaciones de inequidad.

Si ello es así ¿a qué investigadores y con qué marcos/herramientas les corresponde entrar en los centros escolares y sentarse junto al profesorado, los equipos directivos y las familias, para tratar de acompañarles en su proceso de mejora para reducir las injustas situaciones de inequidad que, seguramente, mucho de su alumnado vive cotidianamente, aunque ellos no lo vean, ni lo sientan? ¿Ante el devastador fuego de la inequidad, tendremos que esperar a que vengan por turnos los muchos y variados equipos de “bomberos”, *sic*, que pueden ayudar a extinguirlo o, cuanto menos, a minimizar sus consecuencias más devastadoras?

En todo caso, ¿Cuánta investigación más se necesita? ¿No es suficiente ya con la que se acumula en miles de artículos de excelente calidad, publicados en revistas que acreditan los mayores niveles de excelencia? ¿Se imaginan que fuéramos capaces de llevar a la

² <https://www.youtube.com/watch?v=G8UY-ijQK18>

³ En la web de la *Fundación Ramón Areces* pueden encontrarse múltiples estudios sobre la temática de la equidad en educación: <https://www.fundacionareces.es/fundacionareces/es/ciencias-sociales/proyectos-de-investigacion-ccss/>

práctica, digamos, un 25% de lo que ya sabemos? ¿Y, de nuevo, a quien le correspondería aplicar o trasladar puertas adentro de los centros y las aulas este saber acumulado?

Quisiéramos resaltar con mucho énfasis que estos análisis no son un asunto de reproches (esperemos que nadie así lo interprete y si lo hicieren, pedimos de antemano disculpas); pero si un asunto de *urgencias*. Como decía recientemente Seamus Hegarty, en el acto de clausura del *Foro de Cali*,⁴(2019), promovido por la UNESCO para conmemorar la celebración del 25 aniversario de la tantas veces citada *Declaración de Salamanca* (1994),

No queremos esperar otros 25 años para hacer de nuevo un balance. Dentro de diez años, el 2030, la comunidad mundial revisará los ODS, incluido el compromiso de proporcionar una educación inclusiva y de calidad para todos, suscrito en numerosos documentos. Tampoco me quedan 25 años, y me gustaría ver un movimiento significativo hacia los compromisos que hemos asumido. Las generaciones jóvenes quieren un mundo mejor y más inclusivo para ellos y para sus hijos, tampoco quieren más retrasos

Compartimos plenamente estas palabras, recogidas por Duk y Murillo (2019, p. 13) en el marco de un excelente monográfico de la *Revista Latinoamericana para la Educación Inclusiva*, que también conmemoraba el 25 aniversario de la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción y cuya lectura, sin duda, también debe ayudarnos en estos debates. Un aniversario al que también se han sumado, por todo el mundo, otros muchos académicos y académicas (Ainscow, Slee y Best, (2019).

Este *Monográfico* aspiraba a promover, sobre todo, una rica discusión colectiva sobre estos y otros interrogantes que nos acucian y que, a nuestro entender, no podemos seguir aplazando *sine die*. No se ha conseguido, o al menos, no con la amplitud que esperábamos. Solo el primero de los trabajos que ahora se presentan, realizado por Simón, Barrios, Gutiérrez, y Muñoz ha abordado explícitamente estas cuestiones, ofreciéndonos interesantes análisis y comparativas entre algunos de los enfoques citados y sobre los que, en todo caso, hay que seguir profundizando mucho más.

Pero esta pequeña frustración global tampoco es, en absoluto, un reproche para ningún trabajo en particular ni para el conjunto, el cual se configura como una *inspiradora* fuente para estos debates aplazados. Tal vez no estaba bien planteado el asunto; tal vez no ha llegado todavía el momento para el *cambio de paradigma*; tal vez no se ha entendido la finalidad planteada por nosotros como editores o tal vez cada uno está todavía demasiado apegado a su propio árbol como para no ver el bosque que nos envuelve a todos. Habrá que seguir intentándolo.

Ahora bien, que haya sido así no es sinónimo, ni mucho menos, de demérito en la calidad y valía de los trabajos presentados. Muy contrario, y ello es igualmente cierto no sólo para los trabajos que se presentan en este número, sino también para los que se publicarán en el siguiente, pues han sido tantos los originales con calidad enviados, que la Revista ha decidido publicar dos números consecutivos vinculados a la *llamada temática* que ahora estamos presentado. No hay ninguna valoración diferencial en el hecho de que algunos trabajos se publiquen ahora y el resto en el próximo número, sino

⁴ <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/foro-internacional-2019>

⁵ <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2.html>

tan solo una cuestión de procedimiento y de compromiso de la Revista con los tiempos establecidos para cumplir con los estándares de calidad que tiene acreditados.

Más allá de la referencia a las temáticas específicas abordadas en cada uno de los trabajos que componen este número, creemos que el conjunto *nos habla y nos enseña* sobre algunas cuestiones dignas de considerar. En primer lugar, de la prevalencia del *método cualitativo* como aproximación investigadora dominante, puesta en acción bien a través de algunas metodologías que podríamos calificar ya como *clásicas* (entrevistas en profundidad, estudio de casos, grupos de discusión), pero también de la mano de otras más innovadoras y con una gran capacidad transformadora en los participantes. Tal es el caso del trabajo de Moliner y Sales, con su apuesta por *el arte* para vehiculizar la intervención psicopedagógica en un contexto educativo y social de alta vulnerabilidad y, con ellos, ir preparando el terreno para la transformación socioeducativa de ese mismo contexto. En ese, como en otros estudios, la investigación no tiene solo la función de ayudarnos a interpretar una realidad -por lo general poco halagüeña en términos de equidad-, sino, sobre todo, la de implicarse en su transformación con sentido crítico. Por ello el recurso a una *Investigación Acción Participativa* (IAP) está presente en varios trabajos, tanto en el de Moliner y Sales como en el Sierra, Fiuza y Parrilla en este número, siendo que, a su manera, ambos *sacan a la calle* a la investigación y a los investigadores e investigadoras, lo que no cabe duda que tiene un valor formativo muy grande para ellos y un impacto social inmediato que no ofrecen otros trabajos.

Por su parte, el trabajo de Alguacil, Boqué y Ribalta ayuda a comprender mejor uno de esos caminos educativos que se necesitan en la tarea de construir un mundo mejor que el que tenemos, como es el relativo a la *Educación para la Paz*, en positivo; educación que, obviamente, no puede ser, sino en paz. Algo similar cabe decir del trabajo de Aguilar-Forero, Mendoza, Velásquez, Espitia, Ducón y De Poorter, cuyo trabajo nos sirve, en primer lugar, para entender mejor la imperiosa necesidad de repensar la educación escolar desde la perspectiva de una *Ciudadanía Mundial*, perspectiva que nos conecta con la necesidad de construir al interior de las escuelas comunidades educativas donde la participación democrática sea un medio y un derecho para hacer valer y satisfacer otros derechos y necesidades educativas. Su interesante trabajo, en tanto que innovación educativa, tiene también el mérito de haberse *llevado a la acción* en un contexto nacional, como es Colombia, tan urgido como dispuesto a construir un marco de convivencia, *sin dejar a nadie atrás ni afuera*, después de tantos años de conflicto.

La herramienta conceptual que nos ofrece el constructo de *barreras para el aprendizaje y la participación*, que en su momento nos ofrecieron los profesores Booth y Ainscow (2015), es un heurístico de gran valor para poner en evidencia que las dificultades que muchos estudiantes experimentan para estar con sus compañeros en un marco común, participar y aprender, no tienen que ver, ni única ni principalmente con sus características personales o necesidades educativas. Tiene que ver, sobre todo, con la configuración excluyente de las culturas, las políticas y las prácticas escolares mayoritariamente al uso. Ese es el enfoque que han adoptado Forteza, Fuster y Moreno, para evidenciar -en este caso a través de las *voces de las familias*-, las múltiples, variadas y en ocasiones sutiles barreras que se interponen ante el alumnado con dislexia. Barreras que, por otra parte, son igual de perjudiciales para otros muchos alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo. Si en el trabajo de Forteza y colaboradores, se puede escuchar la *voz de las familias*, en el de Granizo, van der Meulen y del Barrio, son *los propios estudiantes*, en una etapa tan compleja como la educación secundaria, los que nos

hacen llegar *sus voces* para mostrarnos cómo perciben su participación. El estudio nos muestra, de entrada, la visión restringida de participación que se les ofrece desde sus respectivos centros escolares, sobre todo reactiva y vinculada a dar simplemente su opinión ante algunos temas que les afectan. Pero también aflora una segunda dimensión importante de este constructo de la participación, cual es el referido al objetivo de buscar el bienestar grupal. Pero participar no es sólo ser escuchado, sino también tener oportunidades de intervenir; para hacer y cambiar la realidad escolar en la que se educan, facetas todas ellas antes las cuales, sin embargo, se erigen múltiples *barreras* que limitan su desarrollo.

Cuando esas *barreas* se transforman –mediante la implementación sostenida de procesos de innovación y mejora escolar–, en *facilitadores, apoyos o recursos*, sea en forma de una pedagogía inclusiva y de una evaluación igualmente inclusiva, entonces los beneficios de este compromiso con la equidad, la igualdad y la no discriminación, sea cual sea el alumnado que desencadenó el proceso, no tardan en aparecer y en reconocerse por los principales agentes educativos. Beneficios en múltiples dimensiones psicosociales y no solo circunscritos a algunos estudiantes en particular, sino a muchos. Esto es lo que nos muestra, de entrada, el trabajo de Llabrés, Muntaner y De la Iglesia, a través del estudio y análisis del caso de una estudiante con necesidades de apoyo educativo generalizadas e intensas, que ha tenido la fortuna de estar en una escuela que hizo frente al desafío de su escolarización inclusiva y no perdió tiempo en buscar excusas o razones para no hacerlo. Un caso que también debe hacernos pensar que *la suerte*, con ser bienvenida, no garantiza el cumplimiento de los derechos, y que lo que toca es buscar cómo generalizar las condiciones y las actitudes que esta comunidad educativa ha sabido ir construyendo. En esta línea, el trabajo de Calatayud ahonda en el reconocimiento de buenas prácticas con vistas a orquestrar una *evaluación inclusiva*.

Por último, el trabajo de Moreno-Rodríguez, Felgueras y Díaz, nos debe servir de recordatorio de que, la ambición de una educación más inclusiva, no debe terminar al finalizar los estudios para la educación básica y obligatoria, sino que debe extenderse al bachillerato, la formación profesional o hasta los confines de la educación universitaria. Un territorio, la universidad, que, hasta la fecha, parecía vedado e insensible a estas reflexiones pero que, de un tiempo a esta parte, está tomando conciencia de que a sus funciones tradicionales (docencia, investigación de alto nivel, innovación y transferencia), también debe añadir la ejemplaridad del compromiso con ciertos valores y principios éticos. Y no cabe duda que, por el ejemplo, el compromiso con la formación a jóvenes con discapacidad intelectual en el marco de sus planes de extensión universitaria, no es, ni mucho menos, una simple y bienintencionada acción conmovedora, sino la prueba de su hondura moral y democrática.

Activistas, investigadores, familiares y docentes, entre otros muchos, vienen coincidiendo, desde hace ya tiempo, en el hecho de que, al igual que lo que ocurre con la emergencia climática, vivimos también una *emergencia de inequidad social y educativa* que clama a los cuatro vientos; ¡es tiempo de actuar! En ambas esferas (sostenibilidad/igualdad), tenemos convicciones, conocimientos, recursos y experiencias inspiradoras suficientes para que, cada cual, actuando en su contexto local, pueda actuar para revertir este inaceptable estado. Como dijo Mayor Zaragoza en la inauguración de la Conferencia de Salamanca (1994), “el futuro no está escrito”. Soñemos que somos capaces de escribirlo con las letras cruzadas de la equidad, la inclusión, la paz, la convivencia y la justicia.

Referencias

- Ainscow, M., Slee, R. y Best, M. (2019) Editorial: The Salamanca statement: 25 years on, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/Fundación Hogar del Empleado.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2019). De la conferencia mundial de Salamanca al foro de Cali: 25 años de lucha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 1-14.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas. *RELIEVE*, 25(1), 1-18.
<https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children. Recuperado de
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf
- Save the Children. (2016). *Necesita mejora. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren.pdf>
- Sicilia, G. y Simancas, S. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Fundación Ramón Areces.